PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 10 15 MAJA 1936 ROK XV

MODYFIKACJA TYPÓW

Przedstawione w poprzednich artykułach [1]) rozróżnienia typologiczne odnoszą się w zasadzie do osób dojrzałych, jakkolwiek niektóre z nich zauważyć można także u dzieci i młodzieży. Naogół jednak jest przynależność dzieci do wymienionych typów niezbyt pewna, gdyż cechy typologiczne u nich się zwykle słabo zarysowują a nadto podczas rozwoju ulegają częstym zmianom.

Modyfikację typów powodują różne okoliczności, wśród których przedewszystkiem wymienić trzeba w i e k i ś r o d o w i s k o. Jeśli mowa o wieku, to nie chodzi tu o ilość lat dziecka, ale raczej o fazę rozwojową, w której zaznaczają się różnice cielesne i duchowe, stanowiące podstawę klasyfikacyj typologicznych. Szczególnie ważną rolę odgrywają pod tym względem dwa okresy rozwojowe, t. j. faza wczesnego dziecięctwa i okres dojrzewania. Już u niemowląt i małych dzieci bowiem widać oznaki temperamentu, zwłaszcza sangwinicznego i flegmatycznego, gdy wykazują mniejszą lub większą ruchliwość. Dlatego mówimy o dzieciach ociężałych, ospałych lub też żywych, ruchliwych i niespokojnych. W fazie pokwitania zaś cechuje dziecko dotąd nieraz bojaźliwe i nieśmiałe wzmożona nieśmiałość podobnie jak dziecko krzykliwe staje się wówczas jeszcze bardziej hałaśliwem i przekornem.

Typami młodzieży żeńskiej w okresie dojrzewania zajęła się *E. Croner*, jak to wykazuje jej praca *Die Psyche der weiblichen Jugend* [2]). Ponieważ zapoznaliśmy już czytelników *P. S.* z poglądami tej autorki [3]), sprawę tę tutaj pomijamy, przechodząc do wpływu, jaki wywiera środowisko na tworzenie się lub na modyfikację typów.

Jeśli chodzi o czynnik środowiskowy, to poruszyliśmy go już mimochodem przy omawianiu niektórych typów trudnych do wychowania, przedstawiając np. typ dziecka - j e d y n a k a. Wiemy

---

[1]) *Rozróżnienia typologiczne ogólne* — Nr. 3/1936; *Typy dzieci trudnych* — Nr. 6/1936.

[2]) *Psychika młodzieży żeńskiej*, tłum. J. Kuchta i J. Lubomirowicz.

[3]) S t. C z a r n e c k a : *Z psychologji młodzieży żeńskiej* — Nr. 5/1932.

więc już, że ten typ dziecka dlatego właśnie jest trudny do wychowania, że środowisko, w którem żyje, ujemnie nań wpływa. Zaliczyć do kategorji typów, ulegających wpływom środowiska, należy również typ dziecka - s i e r o t y. Pozbawione rodziców i miłości rodzicielskiej, okazuje często rozgoryczenie i zazdrość wobec dzieci, mających jeszcze ojca i matkę.

Przy tworzeniu się typu dziecięcego ważną rolę odgrywa także pozycja socjalna, jaką zajmują jego rodzice oraz miejsce, w którem znajduje się dom rodzicielski. Stąd rozróżniają psychologowie w pierwszym wypadku typ dziecka, pochodzącego ze sfer zamożnych, a więc d z i e c k a b u r ż u a z y j n e g o, lub też typ dziecka, należącego do rodzin, materjalnie źle sytuowanych, czyli d z i e c k a b i e d n e g o, a na drugiem miejscu odróżniają typ dziecka miejskiego, wiejskiego i proletarjackiego. Temi typami dzieci zajmowali się u nas m. in. *J. Szelejewski*[1]) i dr. *J. Kuchta*[2]). Ostatni poświęca kilka uwag dziecku miejskiemu, wiejskiemu i proletarjackiemu również w swej broszurze *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna* w rozdziale, zatytułowanym „Rozwój psychiczny dziecka a środowisko". Zdaniem dr. Kuchty otrzymuje d z i e c k o m i e j s k i e dużo wyobrażeń z najrozmaitszych dziedzin drogą pośrednią, zdradza jednak mglistość wyobrażeń, skłonność do przyjęcia od starszych gotowych sądów, nadto jest ono skore do fantazjowania i nierealnego ujmowania rzeczywistości.

D z i e c k o w i e j s k i e poznaje świat bezpośrednio na podstawie obserwacji, doświadczenia i przeżyć; spostrzega więc dokładniej, choć z trudem formułuje słownie własne myśli.

D z i e c k o p r o l e t a r j a c k i e jest umysłowo mniej rozwinięte od dzieci sfer kulturalnych, w naukach postępuje więc z trudem, orjentuje się zato w sprawach życia praktycznego.

Różnice środowiska odbijają się również na tle stosunków do innych osób, mianowicie rodzeństwa, rówieśników i wychowawców.

Jeśli chodzi o stanowisko, jakie dziecko zajmuje w stosunku do reszty rodzeństwa, to ten czynnik uwzględnia także szkoła adlerowska i wymieniony na innem już miejscu uczeń jej *Wexberg*. Przywiązuje on mianowicie wagę do tego, czy dziecko jest najstarszym, średnim czy najmłodszym członkiem rodzeństwa. Jego zdaniem bo-

[1]) *Wielkomiejskie dziecko proletarjackie i Dziecko wiejskie.* Poznań 1935.
[2]) *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego.* Warszawa 1933.

wiem najstarsze dziecko zalicza siebie ze względu na różnicę wieku do osób starszych i dojrzałych, traktując młodsze rodzeństwo nieodpowiednio, popisuje się różnego rodzaju wyczynami, aby zaimponować młodszym i starszym, a zawsze zazdrośnie strzeże przywilejów pierworodztwa. Rodzice nierzadko pomagają mu podświadomie w jego usiłowaniach kosztem reszty dzieci.

Najmłodsze zaś dziecko, nie mając możności dorównania starszym z rodzeństwa, czuje się upośledzone i jest z tego powodu niekiedy przygnębione i nieśmiałe, czasami znowu, chcąc również coś znaczyć, staje się zuchwałem, przekornem i agresywnem.

Gorzej jeszcze jest z dzieckiem średniem. Średniacy bowiem bywają zwykle tak w stosunku do starszych jak i młodszych pokrzywdzeni i z tego tytułu tem łatwiej ulegają rozgoryczeniu, przygnębieniu lub też rozzuchwaleniu.

Jeśli chodzi o stosunek dzieci do rówieśników, to tu trzeba wymienić dzieci bierne, ulegające innym, mianowicie przodującym, narzucającym im swą wolę, z których tworzą się typy dzieci-despotów, przywódców.

Do typów szkolnych, opartych na stosunku ucznia do wychowawcy, zaliczyć należy jeszcze typy dzieci, dobrze nam znane pod nazwą ucznia-pochlebcy czyli lizusia, typ zawsze usłużnego ucznia-pomocnika czy wyręczyciela.

Na tem kończymy krótki ten przegląd najważniejszych typów dziecięcych, by następnie przejść do wskazań wychowawczych, jakie z niemi są złączone.

Poznań. *Stefanja Czarnecka.*

DZIEDZICZNOŚĆ I ŚRODOWISKO—A WYCHOWANIE

(Na marginesie ogólno-polskiego zjazdu pedagogicznego w Krakowie)

Uwagi wstępne. Czynnikiem nowoczesnej kultury pedagogicznej nauczycieli są m. in. te jednostki z pośród nich, które na drodze solidnego samokształcenia dorabiają się głębszego światopoglądu wychowawczego, opartego na psychologji i pedagogice — naukach, obecnie dopiero wchodzących w okres realizacji. Wyniki indywidualnego samokształcenia „uspołeczniają się“ w różnorodnych środowiskach wychowawczych, głównie nauczycielskich. Skonfron-

towanie własnego dorobku samokształceniowego z wynikami najnowszemi nauk psycho-pedagogicznych daje wyraźne wytyczne do pracy nad sobą — koncentruje rozproszkowaną niejednokrotnie uwagę na zagadnienia pierwszej wagi, wznieca impuls do ogarniania i zbiorowego rozstrzygania trudnych problemów z dziedziny pedagogicznej.

Jedną z okazyj — najbardziej wartościowych — zrewidowania zasobu własnego dorobku oraz dorobienia się wytycznych dla głębszego samokształcenia był odbyty w ubiegłym roku (24—26. X. 1935) ogólno-polski zjazd pedagogiczny w Krakowie. Nie chodzi tu o wyliczenie programu obrad (podano go w *P. S.* Nr. 18/1935), lecz o podkreślenie pewnych momentów zwrotnych. przekształcających dzisiejszą kulturę pedagogiczną w nowe formy oddziaływania, oraz o samodzielne zinterpretowanie podstawowych zagadnień, poruszanych w prelekcjach i dyskusji. Podstawowy problem: Dziedziczność i środowisko, opracowany w obradach zjazdu, nabiera specjalnej roli, gdy się do niego podejdzie niejako jednocześnie z różnych punktów widzenia.

Punkt widzenia metodyczno-badawczy. Prelekcja: prof. Uniw. Jag., dr. *Stefan Szuman: O zasadniczym podziale psychologji na biologiczną i humanistyczno-socjologiczną jako teoretyczne podstawy poczynań wychowawczych.*

Zasadnicze rozróżnienie sprzężonych wpływów: dziedzicznych i środowiskowych odbija się na sposobie badań zjawisk psychicznych i odwrotnie: rozwój — dyssocjacja — nauk psychologicznych każe twierdzić o odrębności genetycznej i strukturalnej wpływów środowiska i dziedziczności. Psychologja nie może być ani nawskroś biologiczna, ani tylko humanistyczno-socjologiczna. Musi wiązać te dwa momenty w pewną organiczną całość. Dziedziczne cechy silniej się narzucają właśnie na tle badań socjologicznych i odwrotnie. Niemniej jednak poza treściami biologiczno-humanistycznemi, raczej biologiczno-środowiskowemi, organizuje się w psychice zrąb wolnych, niezależnych przeżyć. Należy tu życie intymne, autonomiczna sfera, luźnie się wiążąca z podstawowym zrębem przemian psychicznych, biologicznie i socjologicznie uwarunkowanych. Tak postawił ten problem w szczegółowej analizie prof. *Szuman.* Stanowisko to jest nader cenne w wychowawczych i dydaktycznych oddziaływaniach, gdyż kieruje naszą uwagę na konieczność opieki nad sferą autono-

miczną psychiki dziecięcej, na potrzebę organizowania w dziecku wolnego, niesprzężonego strumienia przeżyć, jako podłoża osobowości.

Stanowisko lekarskie. Prelekcje: prof. Un. Jagiell. *dr. Emil Godlewski: Dziedziczność a środowisko z punktu widzenia biologicznego*, prof. Un. Jagiell. *dr. Stefan Pieńkowski: Dziedziczność a środowisko ze stanowiska lekarskiego*, asyst. Un. Jagiell. *dr. Władysław Chłopicki: Charakter jako zjawisko biologiczne.*

Biologja wyraźnie wypowiada się za dwoma odrębnemi pierwiastkami rozwoju jednostki: dziedzicznym i środowiskowym. Geny są podstawowemi elementami, na których opiera się dziedziczenie. W jednostce cechy genotypiczne są ośrodkiem tworzenia się indywidualności, fenotypu. W trakcie rozwoju organizm nabywa, dorabia się pod działaniem różnorodnych podniet — innych cech: paratypicznych, np. pod wpływem choroby, wstrząsu, na drodze uczenia się itd. Natomiast cechy genotypiczne są dziedziczne, t. zn. przejęte przed rozwojem osobniczym. U podstawy rozwoju działają dwa odrębne czynniki: konserwatywny, owe cechy genotypiczne, i progresywne, cechy paratypiczne. Zmienność i dziedziczenie — oto dwie formalne właściwości psychobiologicznego rozwoju osobnika. Dziedziczność natrafia na produkty działań zewnętrznych (świat zewnętrzny, kultura, natura) i komplikuje się: powstaje nowy typ gatunkowy, który wniesie w następne pokolenie nowy, ale niezupełnie, kapitał dziedziczny.

Wychowanie — to potęga, mówi biologja. W skład wychowania wchodzą tu jednak możliwości wytworzenia dowolnych warunków zewnętrznych. Bliźnięta, wychowywane w odrębnych warunkach, dadzą odrębne rezultaty: odrębne charaktery. Zadaniem wychowania jest wzmacnianie pozytywnych cech genotypicznych i paratypicznych, a osłabianie cech negatywnych w sensie indywidualnego rozwoju i w sensie kryterjów socjologicznych. Stąd wychowawca ponosi olbrzymią odpowiedzialność za charakter wychowanka. Winien kierować produkcją podniet dla wychowanka, tworzyć sito oddziaływań — więź wychowującej rzeczywistości. Zarówno wychowawca, jak i wychowanek w swych odrębnych aktywnościach winni pozostać ludźmi wolnymi.

Dużo materjału, dotyczącego wychowawczych wpływów dziedziczności i środowiska, dadzą obserwacje nad bliźniętami, z któ-

rych jedni żyją w tych samych a inni w odmiennych warunkach. Z punktu widzenia biologji nie może być brana pod uwagę skala wartościowania metod jako nieistotna: ważniejszy jest dobór odpowiednich sił wychowawczych do pewnych uczniowskich typów charakterologicznych. Np. zespół dzieci trudnych, pomijając oczywiście dzieci anormalne, wymaga innego charakteru, innego nauczyciela, niż zespół o przewadze dzieci normalnych ale żywiołowych. Ta kwestja wydaje mi się niezmiernie doniosła. Trzeba ją pogłębić we własnej refleksji.

Do bardzo charakterystycznych wniosków dojdziemy w trakcie rozpatrywania sprawy charakteru z punktu widzenia biologicznego. Chińczycy i Grecy starożytni opierali klasyfikację charakteru na podstawie biologicznej. To samo *Freud* (nerwice). Ich postawa wobec tego zagadnienia jest słuszna, uzasadniona. Rozwój charakteru postępuje naprzód wraz z wzrastającą siłą opanowywania pewnych instynktów i w wytwarzaniu nowych sił — wyzwolonych. Niezawsze to jest możliwe. Np. dziecko, które w niemowlęctwie przeszło wstrząs mózgowy (przysadka mózgowa), doznało uszkodzenia tkanek mózgowych, staje się dzieckiem psychopatycznem. W takie rzeczy należy wnikać, gdy się jest w kontakcie wychowawczym z dzieckiem trudnem — aspołecznem. Płód, który w łonie matki doznał małego krwotoczku, rozwija się nieregularnie, co odbija się ujemnie na charakterze przyszłego osobnika. *Kretschmer* dokładnie przeprowadził sprawę zależności właściwości charakteru od właściwości cielesnych. Znane nam są główne typy kretschmerowskie: asteniczny, atletyczny, pykniczny. Pyknik, który odznacza się budową przysadkowatą, rozrosłą klatką piersiową i brzuszną, okrągłością kształtów, jest zdolny do przystosowania się do otoczenia, jest nastawiony na pozytywne odbieranie oddziaływań świata zewnętrznego. Wręcz odmiennym typem jest astenik, osobnik o wydłużonej budowie, rysach ostrych. Tworzy własny świat refleksyjny, unika kontaktów socjalnych, jest planowy, systematyczny aż do znudzenia, w przeciwieństwie do pyknika, który nie znosi rygoru, kocha swobodę, lubuje się w zajęciach nieskoordynowanych pewnemi ścisłemi wytycznemi. Atletyk, osobnik o grubo ciosanej budowie, lubi wiązać w swych posunięciach życiowych objektywizm rzeczywistości z subjektywizmem jaźni, zdradza silne, na realnych podstawach oparte uczucie.

Chód, pismo, przedewszystkiem rodzaj ruchów (tempo, kształt) mówią wiele o charakterze. Badania są w toku. Charakter nie jest czemś, co jest uwarunkowane jedynie naszemi świadomemi staraniami, naszym planem życiowym. Np. takie czynniki fizjologiczne, jak alkohol, kokaina, schorzenie tarczycy, wywołują destrukcyjne właściwości charakteru jak: brutalność, niepokój, konfabulacje, lęk itp. Pewne formy natręctw jak mycie rąk (uporczywe w wielu wypadkach, nie stwarzających tej konieczności), liczenie pieniędzy, mówią nam — przy bliższej analizie — o swem podłożu biologicznem.

Stanowisko antropologa. Prelekcja: prof. Un. Pozn. dr. *Ludwik Jaxa-Bykowski: Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu.*

Zaszeregowanie rasowe i zaszeregowanie zawodowe są ze sobą ściśle sprzężone, jak wykazują badania antropologiczne. Oto przykłady: w piechocie znacznie przeważa typ presłowiański (kurpie: niski wzrost, ciemny włos, oczy piwne, krępa postać), natomiast w kawalerji — typ dynarski, którego przedstawicielem jest Stefan Czarniecki (postać hetmana wskazuje na cechy charakterystyczne typu dynarskiego), fryzjerzy — typ asteniczny, t. j. nordycki, stolarze — atletycy (presłowiański). W szkołach zawodowych przeważa typ presłowiański, w szkołach ogólno-kształcących — typ nordycki. Ten typ jest tłem rozwoju uzdolnień i umiejętności umysłowych, natomiast typ presłowiański i sarmacki przeważa wśród jednostek, zatrudnionych fizycznie. Dwa ostatnie typy zdradzają ogólną zaradczość życiową, typ nordycki objawia niepraktyczne nastawienie wobec rzeczywistości naturalnej i społecznej, natomiast wybija się dorobkiem umysłowym.

Typy rasowe kształtują się na zasadzie dziedziczności i środowiska. Typ rasowy ulega zniekształceniom, jeśli jest użyty na niewłaściwem stanowisku i w nieodpowiednim gatunku zajęć. Należy podkreślić fakt, że o tej czy innej typiczności decydują rodzaje genów. Właściwości rasowe są silnie związane z cechami dziedzicznemi. Niemniej jednak typ rasowy urabia także środowisko naturalne, t. zw. realne, czyli rzeczowe, i środowisko społeczne. Typy presłowiański i sarmacki rekrutują się przeważnie ze wsi, nordycki z miast. Każdy z typów ma właściwe sobie wartości, z któremi się trzeba liczyć. Np. przy poborach wojskowych przeważa typ presłowiański, odpada najczęściej typ nordycki, jako słaby, natomiast w gimnazjum jest od-

wrotnie — z biegiem klas spada presłowiański i sarmacki, coraz bardziej przeważa liczebnie typ nordycki.

Jakie stąd wnioski dla praktycznego wychowania powszedniego? Wychowanie winno przedewszystkiem regulować dobór rasowy w zastosowaniu do różnorodnych typów zatrudnień oraz wyzyskiwać dla celów rozwoju indywidualności i społeczeństwa. Dobór rasowy w wychowaniu wzmaga kulturę różnorodnych wartości oraz kwalifikacje duchowe fizyczne, reprezentowane przez poszczególne typy rasowe.

Atoli w życiu jest inaczej: decydują nie wrodzone, dziedziczne, rasowe uzdolnienia, sprawności — kwalifikacje, lecz takie środki, jak przywileje majątkowe, stanowe. Dzieje się to dlatego, że istnieją pewne krzywdzące zarządzenia administracyjne, np. cenzus majątkowy w przyjmowaniu na uniwersytet, do szkół średnich itp. W ten sposób załamuje się sama struktura społeczeństwa, jego normalny rozwój kulturalny i społeczny. Kryterjum tego rozwoju winien być m. in. dobór rasowy. Wychowanie jest regulatorem doboru rasowego, dlatego za ujemne skutki błędnej polityki oświatowej odpowiadają miarodajne czynniki, kierujące się sztucznemi kryterjami (np. cenzus majątkowy, stanowy itp.), nie zaś naturalnemi, jakiemi są: dobór rasowy, uzdolnieniowy itp.

S t a n o w i s k o   p e d a g o g a   i   s o c j o l o g a. Prelekcja: prof. Un. Jagiell. dr. *Zygmunt Mysłakowski: Osobowość a środowisko społeczne.*

Biologja zakreśla pewne granice, poza które wychowanie wyjść nie może. Takie granice stwarza przedewszystkiem dziedziczność. Również życie społeczne ogranicza możliwości wychowawcze. Właściwe względy: biologiczny i społeczny — nie są przeciwstawne, to są dwa aspekty, dwa punkty widzenia, uzupełniające się w tej samej rzeczy. W interesie życia społecznego leży rozwój indywidualności, oparty na dziedziczności; środowisko, którem się socjologja bezpośrednio interesuje, musi się liczyć z właściwościami wrodzonemi i dziedzicznemi, pewne (pozytywne według kryterjów społecznych) rozwijać, zasilać, inne (negatywne pod względem socjalnym) hamować, ograniczać, uwznioślać.

Życie człowieka, to jeden z wypadków egzystencji gatunków, niejako pewien łańcuch w sferze nieprzeliczonych i nieprzejrzanych zjawisk. Istnieje jednak autonomja socjologicznego patrzenia na ży-

cie człowieka, gdyż zbiorowość stwarza pewne obowiązujące normy i stałe warunki, które w pewnym sensie są tak niewzruszone, jak warunki przyrodnicze — biologiczne. Człowiek żyje w zbiorowości i dorabia się w kontakcie z środowiskiem nowych właściwości, specyficznie socjalnych ze względu na ich genezę.

Człowiek jest istotą inwencyjną: wytwarza dobra i wartości, nie ogranicza się do tego, co jest w gatunku. Jest siłą, przeobrażającą *status quo* osiągnięte, zdobyte już w dorobku uprzednich pokoleń. Tak wytworzono narzędzia, dobra i wartości. Te „inwencje", t. j. dobra kulturalne, nie przepadają, one żyją swem specyficznem życiem, wiążą się w pewne organizmy. Powstają zwarte systemy, jak malarstwo, wiedza pewnego czasu, układ prawny, układ obyczajów, wartości moralne pewnej epoki i t. p. Zdajemy sobie zatem dokładnie sprawę, że ponad treściami biologicznemi otaczającej nas rzeczywistości istnieją pewne ściśle określone, sprzężone organizmy, wartości duchowe, ten „plus ponadmaterjalny". Te ponadnaturalne, związane ściśle z możliwościami przyrodniczej rzeczywistości, dobra — to nie symbole, pewne uzewnętrznienia, ujmowane sensorycznie; to pewne struktury, które refleksją się ogarnia, w które „się wnika". W rozwoju kultury chodzi nie o kontynuację symboli, lecz procesów rozumienia, wnikania, poszerzania doznanych, przeżytych wartości. Człowiek kulturalny uaktywnia humanistyczny związek ze światem kultury, rozwija „trwanie" wartości w pewnej społeczności. Podłoże biologiczne rozwoju kultury wysuwa tylko pewne ogólne dyspozycje (np. dyspozycje do mówienia, patrzenia itp.), natomiast specyficzne i konkretne (zjawiskowe) właściwości są nabyte w wychowaniu oraz w kontaktach z środowiskiem przyrodzonem i społecznem. Zadaniem wychowania jest kumulowanie wartości oraz wzbudzanie inicjacji twórczej na terenie psychiki.

Subjekt — nasz ustrój psychiczny — gromadzi wartości kulturalne, organizuje je w struktury, klasyfikuje, przetwarza własne swe właściwości zarówno odziedziczone jak i nabyte.

Trudno jest określić sytuację — podłoże socjalne — rozwoju jednostki. Możemy tu tylko mówić o sferze niezorganizowanych styczności społecznych, jako o elemencie płynnym. Zjawiska międzyjednostkowe są pewną tkaniną różnorodnych grup i sił społecznych. Różnorodne są więzi społeczne: o ciasnym zakresie, doraźne. płynne, mocne w strukturze, jak rodzina, małżeństwo, nieraz to-

warzystwo. Istotnem zadaniem wychowania konsekwentnego jest ograniczanie tych więzi w pewne wspólnoty zwarte, owe siły wychowujące. Właściwym w y c h o w a w c ą u c z n i a bowiem nie jest nauczyciel, ale w s p ó l n o t a, t. j. więź zorganizowana w kierunku oddziaływania wychowawczego. Np. na terenie klasy wspólnota wychowuje, nie zaś nauczyciel. Nauczyciel natomiast stwarza wspólnotę, albo jej nie stwarza, i wtedy wszelkie jego wysiłki idą na marne. Obserwacja pedagogiczna dokładnie to stwierdza. Różnorodnym wspólnotom, organizowanym przez szkołę i nauczycieli, odpowiadają różne kompleksy pojęciowe i uczuciowe na terenie psychiki uczniowskiej.

Warto te sprawy dobrze przemyśleć, bo od tej refleksji w dużym stopniu zależne są — pośrednio — rezultaty naszej aktywności wychowawczej zarówno w obrębie klasy jak i środowiska domowego oraz innych ośrodków wychowawczego oddziaływania.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

ZADANIA PRZYSZŁYCH LICEÓW PEDAGOGICZNYCH *

Niejednokrotnie można zauważyć w prasie pedagogicznej (np. *Ruch pedagogiczny*, nr. 1 roku bież., *Gimnazjum*, nr. 2, artyk. Remusa) głosy, że seminarja nauczycielskie właściwie nie spełniały należycie roli kształcenia nauczycieli, gdyż zadanie to przerastało ich możliwości i siły wobec coraz narastających przemian i trudności, rozsadzających wprost dzisiejszą szkołę powszechną. Szczególnie da się odczuwać u ogółu nauczycieli brak wykształcenia praktyczno-socjologicznego oraz praktyczno-psychologicznego, natomiast w teoretyczno-pedagogiczne wiadomości są nauczyciele nieźle zaopatrzeni. Oto, co pisze *Remus* w art.: „Licea pedagogiczne" (*Gimnazjum*, nr. 2, 1935): „Najbardziej jednak tragikomiczna była t. zw. nauka o dziecku, do której nawet nie było podręcznika, gdzie według programu bardzo się interesowano rozwojem dziecka w okresie przedszkolnym, mniej natomiast okresem od lat 7—12. Był to program dobry dla nianiek, ale zupełnie bezużyteczny dla przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej"... To tylko jeden z ujemnych rysów likwidowanych seminarjów nauczycielskich. Dlatego obser-

* Na podstawie obrad „Sekcji przedmiotów pedagogicznych" w czasie „Zjazdu pedagogicznego" w Krakowie (24—26. X. 1935).

wujemy taki nadmiar różnych „kursów“, „kursików“, „przeszkoleń“, obarczających czas, kieszeń i siły nauczycieli. Dobry to fakt, że instytucje „seminarjów nauczycielskich“ przechodzą bezpowrotnie do historji wychowania.

„Sekcja przedmiotów pedagogicznych“ Zjazdu zajęła się kilkoma problemami, dotyczącemi przyszłych liceów pedagogicznych, mianowicie przedyskutowała a) ogólne założenia programowe i ideologiczne przyszłych liceów pedagogicznych, b) możliwości korelacji różnorodnych przedmiotów pedagogicznych, c) rolę psychologji pedagogicznej, d) rolę historji wychowania i t. d. — Pragnę zwrócić uwagę na pewne zagadnienia, zaprzątające najsilniej umysły organizatorów przyszłych liceów pedagogicznych.

Prof. *St. Szuman* jest zdania, że licea powinny dać przedewszystkiem głębokie wykształcenie ogólne. Psychologja pedagogiczna jest dziedziną, na której terenie można to zadanie jak najprędzej i jak najgruntowniej przeprowadzać. Już ćwiczenie kandydata w samem patrzeniu, rozumieniu i poznawaniu psychiki własnej i cudzej (t. zn. psychiki wychowanka) stwarza możliwości dorabiania się nietylko gruntownej kultury pedagogicznej ale i kultury ogólnohumanistycznej. Psychologja pedagogiczna musi pozostać na terenie liceum pedagogicznego wiedzą niezorganizowaną, gdyż trudno dawać kandydatom sztuczny całokształt różnorodnych jej kierunków. Psychologja pedagogiczna nie może być ponadto odrębnym przedmiotem ale organicznie powiązanym z psychologją ogólną. Nauczanie psychologji winno się opierać na obserwacji zwłaszcza obserwacji zjawisk anormalnych, trudnych pod względem interpretacyjnym. Luźne obserwacje, obserwacje ciągłe, podstawowe ćwiczenia—owa zaprawa do badań—winny wyprzedzać praktykę pedagogiczną. Po praktyce pedagogicznej mogą nastąpić dopiero badania metodyczne, ściślejsze, w różnorodnych ośrodkach wychowawczych (różne klasy, różne stopnie szkół, dom itp.). Prof. St. *Szuman* jest przeciwny poglądowi, jaki wypłynął w dyskusji, by licea pedagogiczne kształciły kandydatów na t. zw. „psychologów szkolnych“. Psychologiem szkolnym może być tylko jednostka o pewnym dorobku naukowym i o wyraźnych zdolnościach badawczych.

Mojem zdaniem, licea pedagogiczne powinny również organizować zbiorowe badania dla celów praktyczno-szkolnych (w terenie) o charakterze psychologiczno-socjologicznym oraz zwrócić spe-

cjalną uwagę na obserwację dzieci trudnych. Zarówno licealna psychologja pedagogiczna, jak i inne licealne przedmioty pedagogiczne, winny raczej kształcić ludzi, charaktery pewnego typu, jednostki, nastawione humanistycznie i obserwacyjnie oraz praktycznie w stosunku do rzeczywistości szkolnej. W dyskusji podniesiono myśl, że na terenie liceów pedagogicznych winny się krystalizować różne indywidualności wychowawców, gdyż dzisiejsza szkoła powszechna winna stosować d o b ó r n a u c z y c i e l i do różnorodnych zespołów uczniowskich.

Stosunek do podręcznika szkolnego, zupełnie niemal pomijanego w dzisiejszych seminarjach nauczycielskich, powinien ulec głębokiej reformie na terenie liceów pedagogicznych. Badanie podręczników szkolnych, ich struktury, założeń praktycznych — oto gałąź specjalnej pracy w liceach pedagogicznych. (To jest moja uwaga).

W dyskusji wystąpiła sprawa organizowania przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli. M. in. wysuwano projekt, aby w pierwszym i ostatnim roku studjów położyć nacisk na teorję, natomiast drugi rok poświęcić na gruntowne przeszkolenie kandydatów w praktyce pedagogicznej. Trzeci — ostatni — rok winien przygotować do dalszej, samodzielnej, indywidualnej pracy samokształceniowej, m. in. do umiejętnego czytania książek pedagogicznych.

Inny, trudny problem, to nauczanie historji wychowania. W dyskucji doszło do różnicy zdań. Wysuwano m. in. projekt wprowadzenia do liceów pedagogicznych nauki historji kultury umysłowej w Polsce. Wobec faktu, że na uniwersytetach naszych niema odpowiedniej katedry, projekt okazał się, niestety, nierealny, jakkolwiek nauczyciel, obyty dokładnie z polską kulturą umysłową, posiada ogrom możliwości do gruntownego samokształcenia się i transponowania refleksji pedagogicznej na szeroki teren polskiego dorobku umysłowego. Doszło do sformułowania następującej koncepcji: nauczanie historji wychowania winno być ściśle sprzężone z nauczaniem pedagogiki i socjologji oraz propedeutyki filozofji. Historja kultury umysłowej winna być podstawowem tłem w nauczaniu historji wychowania. Obszar zagadnień winien ulec znacznej redukcji na rzecz pewnych problemów, związanych przedewszystkiem z p o l s k ą m y ś l ą i praktyką pedagogiczną oraz pewnemi aktualnemi dla nas okresami, jak oświecenie, humanizm itp.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

O PROGRAMACH NAUKI W SZKOLE POWSZECHNEJ DRUGIEGO STOPNIA

Odpowiedź na ankietę w sprawie projektu programów*)

Uwagi ogólne. Materjał nauczania wszystkich przedmiotów a więc: języka polskiego, historji, geografji, nauki o przyrodzie, arytmetyki, rysunków, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych, sposób ujęcia tego materjału, terminologja, znakowanie i t. p. nie zawierają ani błędów rzeczowych, ani nie stoją w sprzeczności z współczesnym stanem nauki i badań w dotyczących dziedzinach. Ilość tego materjału realizuje w zupełności I i II szczebel programowy, jako też obejmuje prawie że wszystkie składniki szczebla III, przez co tworzy zamkniętą całość. Nakoniec zaznaczyć należy, że uwzględnia potrzeby życia praktycznego.

Co do ilości materjału, to musimy zaznaczyć, że realizacja tych części składowych, które mają być opracowane niezależnie jedna od drugiej, musi być przerabiana i przyswajana młodzieży z myślą o całości. Gdy postąpimy inaczej, to albo pojedyńcze części się nie złożą, albo powstanie twór, niezdolny do spełnienia żadnej funkcji. Badając projekt programu szkoły II stopnia, uznać musimy, że w poszczególnych przedmiotach jest on poprawnie zbudowany i może być ze skutkiem przepracowany. Dalej, opiera się na słusznych założeniach, przez co ma niezaprzeczone zalety. Stwierdzić to należy przy rozważaniu dróg postępowania w realizacji części składowych szczebla I, II i III bez oglądania się na trudności i przeszkody. Dalszym ciągiem realizacji programów będzie przygotowanie istotnych i koniecznych warunków pracy szkolnej ze strony społeczeństwa.

Wadą projektu, ujętego jako całość, jest nadmiar materjału naukowego w szkole II stopnia, wobec czego przerobienie tegoż materjału będzie wymagało bardzo dużo pracy przy pośpiechu. Każdy pośpiech zaś wyłącza utrwalenie i jest z natury rzeczy powierzchowny i nietrwały. Mimo pewnych skrótów projekt programu II stopnia, jak wynika z porównania z projektem dla szkół III stopnia, we

*) Władze szkolne (jak również i organizacje nauczycielskie) rozpisały w swoim czasie ankietę w sprawie projektu programów. Niniejsze uwagi zebrał autor z odpowiedzi, które władze szkolne na terenie okr. szk. krakowskiego uznały za najlepsze. — Red.

wszystkich prawie przedmiotach mieści w sobie prawie cały materjał szkoły III stopnia. Jeżeli uwzględnimy, a uwzględnić musimy, redukcję ilości godzin, poziom umysłowy dzieci wiejskich, warunki środowiska, warunki materjalne szkoły i porównamy z zasobem materjału prawie że równym materjałowi szkół III stopnia, przyznamy, że materjał naukowy jest zbyt obszerny, wobec czego korzystne będzie dla nauki wydatniejsze uszczuplenie materjału na korzyść głębszego opracowania tegoż. Program tak życiowy, dostosowany do możliwości psychicznych dzieci i tak chętnie przyjęty przez nauczycielstwo można krótko określić jako „normalny“ dla szkół stopnia III a „maksymalny“ dla szkół stopnia II w obecnych warunkach.

Gdy do wymienionej powyżej trudności pracy dodamy zwykłą w szkołach I i II stopnia nadmierną ilość dzieci, ich szczupły zakres zainteresowań, warunki ubogiego środowiska, nie sprzyjające domowej pracy młodzieży i wiele innych, to uprzytomnimy sobie, że zrealizować w pełni omawiany program byłoby rzeczą bardzo trudną. Prawdą jest, że nauczyciel może korzystać z elastyczności programów, ale niepostawienie w tym kierunku pewnej granicy mogłoby spowodować nadużywanie tej zalety programów.

Największą przeszkodą w pracy do uzyskania należytego wyniku jest przedewszystkiem ograniczenie czasu nauki. Zalecana nauka cicha razem z głośną, mimo przygotowania zajęć i to najbardziej starannego przygotowania, bardzo często zawodzi. Dowodem tego liczne lekcje „pokazowe“ czy „wzorowe“ w tym kierunku, do których nie można się pozytywnie ustosunkować. Wiemy, że za kulisami nawet udanej i dobrze przeprowadzonej lekcji, kryje się udręka nauczyciela i dzieci; a w rezultacie — mały wynik pracy. Nauka cicha łącznie z głośną jest *malum necessarium*, złem koniecznem w pewnych kategorjach szkół, a to zło jest często udręką nietylko młodego, ale i rutynowanego nauczyciela, który pragnie gorąco pozytywnych wyników pracy. Znaczna strata czasu na przydział czynności cichych, kontrola wykonania, przeszkody z powodu ruchów dzieci (niekoniecznie wybryków, o które łatwiej niż kiedykolwiek), trudności zainteresowania oraz nieuwaga — są przyczyną małych korzyści tej nauki. Nauka głośna pod kierunkiem tego samego nauczyciela nabiera właściwego tempa, które w czasie nauki cichej jest powolne i połączone ze stratą czasu. Uczeń, czując się narazie

wolnym od kontroli, idzie wtedy po linji najmniejszego oporu i zwalnia energję pracy lub zapełnia czas czemś innem. Suma aktywności niektórych dzieci bywa w nauce cichej bardzo wielka, ale suma tejże dla całej klasy bywa zwykle niewspółmiernie mała. Nauka pod bliskim kierunkiem nauczyciela nie hamuje samodzielności, owszem, daje wiele sposobności do pobudzenia jej, pomnaża uwagę i wyzyskuje należycie czas. Wszyscy zdajemy sobie z tego stanu rzeczy sprawę, wobec czego program dla szkół stopnia I i II musi wydać się jeszcze zbyt obszernym, choć zawiera najkonieczniejsze wiadomości życiowe dla młodzieży.

Co do układu materjału podnieść należy, że jest należycie na poszczególne klasy rozłożony, daje całość i równomierność pracy.

Cykliczna budowa materjału dla klasy VI pozwala wyzyskać czas z korzyścią dla opanowania całości oraz pozwala rozpocząć od każdego z kursów rocznych i umożliwia rozwijanie wiadomości bez zbytniego obciążania dzieci. — Stopniowanie trudności w każdym przedmiocie odpowiednio przestrzegane. — Metody nauczania występują w licznych uwagach, dają swobodę nauczycielowi a nie krępują ucznia. — Metody te są możliwe i w realnych warunkach produkcyjne, prowadzą one do wyrobienia umysłowego, odpowiadającego zadaniom szkoły II stopnia.

Organizacja pracy jest wykonalna, elastyczna i uwzględnia różnice między rocznikami w klasie dwuletniej. Zapewnia największe wyzyskanie czasu i jest zgodna z założeniami wychowawczemi.

Kraków. *Dr. Franciszek Kulański.*

DZIEŃ PRACY W KLASACH I i II ŁĄCZONYCH

W numerze 7 *P. S.* podałem kilka teoretycznych uwag na temat wycieczek w szkole I stopnia. Obecnie w poniższym protokóle chcę zilustrować, w jaki sposób opracowuję materjał, zebrany na wycieczkach, w oddziałach łączonych w szkole, która nie posiada prawie żadnych pomocy naukowych. (Lekcje te bowiem zostały przeprowadzone przeze mnie w maju 1935 r.).

Opisany dzień pracy poprzedziła wycieczka do sadu.

Koło każdego prawie domu we wsi znajduje się sad; każde dziecko wiejskie spędza w nim wiele czasu i mogło się zdawać, że wycieczka ta była zbędna. Ponieważ jednak w tem stadjum rozwoju

psychicznego dziecko nie jest jeszcze uzdolnione do prowadzenia samodzielnej obserwacji faktów nietylko pozą klasą, ale i w klasie, nie wahałem się wycieczki przeprowadzić.

Głównym jej celem było dla klasy I: wprowadzenie dzieci w treść wiersza: *Goście* Wandy Malickiej [1]; dla klasy II: dostarczenie materjału obserwacyjnego do ćwiczenia piśmiennego: *Wczoraj byliśmy w kwitnącym sadzie.*

Mimo, że cel wycieczki był szczegółowy, dostarczyła mi ona materjału do kilku dni pracy, których tematem (ośrodkiem zainteresowania) był kwitnący sad. Opisany poniżej dzień pracy przeprowadzony był w ciągu $2^1/_2$ godzin lekcyjnych po 50 min.

Oto tematy poszczególnych lekcyj:

Dla klasy I:	Dla klasy II:
J. polski — nauka głośna (50 min.) Nauka wiersza: *Goście.*	J. polski — nauka cicha (50 min.) Ćw. piśmienne: *Wczoraj byliśmy w kwitnącym sadzie.*
Rachunki $^1/_2$ n. gł. + $^1/_2$ n. cicha (50 min.) Dodawanie 3 w zakresie do 15.	Rachunki $^1/_2$ n. cicha + $^1/_2$ n. gł. (50 min.) Dzielenie w zakresie czterech ćwicz. tabeli mnożenia przez 5.

Kl. I i II — Rysunki: Ilustracja: *Wczoraj byliśmy w sadzie.*

Pomoce naukowe: Kl. I — pudełka tekturowe (20 cm × 15 cm) napełnione piaskiem, po 15 patyczków, papier kolorowy, nożyczki.

Na wstępie lekcji podaję temat ćwiczenia piśmiennego dla klasy II, wypisując go na tablicy i przechodzę do prowadzenia lekcji w oddziale I.

Kilka dni temu czytałem książkę przy otwartem oknie. Naraz skądś przyleciała sroka, usiadła na płocie i zaczęła skrzeczeć. Wtedy gospodyni, która robiła coś w ogródku, przerwała swą pracę i, uśmiechając się, powiedziała coś do mnie...

Co ona mi powiedziała? Dzieci, wypowiadając się swobodnie, snują różne domysły. Po chwili jedno odpowiada: ...że goście przyjadą. — Tak powiedziała mi, że przyjadą goście. — Ciekawe, skąd ty wiesz, że ona mi tak powiedziała! Speszone dziecko nic nie odpowiada. Po chwili wyręczyło je drugie: — Raz w niedzielę u nas na płocie też sroka skrzeczała. Mama powiedziała, że przyjdą goście i po południu przyszła „chrzestna".

[1]) Wanda Malicka *Goście* (*Płomyk* Nr. 37 z dnia 17 maja 1933 r.).

Dzieci przez chwilę wypowiadają się swobodnie na ten temat.

A teraz powiem wam wierszyk może o sroczce a może nie...

Sroczka skrzekce na płocie,
jadą do nas goście,
kareta cała w złocie
toczy się po moście.
Grają, grają grajkowie
po polu, po lesie,
echo dzwoni w dąbrowie,
wiatr muzykę niesie.
— Wyjrzyj, córuś, zza chaty,
kto to jest na przedzie?
— To ubrany w bzów kwiaty
królewicz Maj jedzie.
— Córuś moja, gdzież goście?
Nie widać ni śladu. —
— Przejechali po moście
do naszego sadu.
Już, matusiu, po sadzie
Maj królewicz chodzi,
wianki jabłonkom kładzie
i słoneczko wodzi.

Po krótkiej chwili, po dwukrotnem wygłoszeniu wiersza, pytam:

O czem mówi ten wierszyk? — Różne odpowiedzi. Wkońcu zgadzają się dzieci, że w wierszyku przedstawiony jest przyjazd „królewicza maja". — Któż to jest królewicz? (Bogaty pan). Czem przyjechał? Kto mu towarzyszył? Gdzie się zatrzymał? Co robił w sadzie?

Po tych kilku pytaniach, kontrolujących, czy dzieci zrozumiały treść wiersza, przystępuję do nauczenia go. Dzieci powtarzają za mną kilkakrotnie. Naraz jedna dziewczynka mówi, że go umie już napamięć. Wywołuję ją na środek, aby wygłosiła wiersz, a reszta dzieci powtarza go za nią. Zwracam uwagę na wyraźne mówienie z odpowiednią modulacją.

Gdy kilkoro dzieci oznajmiło, że już umie napamięć wiersz, przystąpiłem do jego inscenizacji.

W wierszu ktoś rozmawia. Kto z kim? (Matka z córką). Kto chce być „mamusią" a kto „córeczką"?

Do słów: „...wiatr muzykę niesie" dzieci mówią chóralnie. Potem nastąpiła rozmowa matki z córką, która, wyglądając przez okno, odpowiada na matczyne zapytania.

Przy końcu lekcji odwołałem się do spostrzeżeń dzieci, poczynionych na wycieczce.

Czy do sadu, w którym byliśmy wczoraj, przyjechał już majkrólewicz? Czem okryły się drzewa? Czy wspomniane jest o tem w wierszu? Wygłoś mi słowa, które nam o tem mówią? Jakiego koloru są kwiaty drzew owocowych? Które owady można spotkać

teraz w sadzie? Dlaczego pszczoły przylatują do sadu? Co spada z drzew, gdy wiatr poruszy ich gałązkami?

Do końca godziny zostało jeszcze kilka minut czasu. Rozdaję dzieciom pudełka, napełnione piaskiem i patyczki, rozszczepione z jednego końca, które przygotował oddział IV.

Każde z was chciałoby zapewne mieć swój sad. Zrobimy sobie sady. Jesteście małe, więc i sady wasze będą małe. — Z czego zrobisz drzewa? (Z patyczków i papieru). Dzieci z papieru kolorowego wycinają korony drzew i umieszczają je w rozszczepieniach patyczków, które ustawiają w piasku. Korzystam z okazji, by wzbogacić język dziecka terminem *korony drzew.*

Zadawszy dzieciom pracę, zajmuję się oddziałem II, który napisał już ćwiczenie. Niema czasu na wspólne poprawianie, wobec czego dzieci, zamieniając ze sobą zeszyty, czynią sobie ołówkiem uwagi i podpisują się pod poprawionem przez siebie ćwiczeniem. Zeszyty zbieram do poprawy.

Po przerwie następuje omówienie prac I oddziału. Zaledwie kilkoro dzieci zdążyło wyciąć sześć koron drzew i umocować je w patyczkach, wobec czego dzieci w dalszym ciągu pracują nad ustawianiem sadu, ponieważ 6 drzew koniecznych było do rozpoczęcia lekcji.

Zajmuję się więc oddziałem II, któremu zadaję samodzielną pracę z rachunków. Mianowicie — (dzieci przerobiły już mnożenie oraz dzielenie przez 10 i 5 w zakresie czterech ćwiczeń tabeli mnożenia) piszę na tablicy tekst zagadnienia: „Ojciec Janka założył sad. Sadził drzewka w 3 rzędach długich na 50 m. Ile drzewek musiał zakupić, skoro sadził je co 5 m?“

Dzieci mają rozwiązać zagadnienie, ułożywszy wzór: (50 m : 5 m) $\times$ 3. Co do posługiwania się przez dzieci konkretami zostawiam zupełną swobodę.

Teraz zajmuję się oddziałem I. Ile „drzew“ już posadziłeś? Ponieważ niektóre dzieci umieściły „drzewka“ nie w rzędach, zapytuję: — Przypomnij sobie, jak posadzone są drzewa w sadzie, w którym byliśmy? Posadź w ten sam sposób. (Dzieci muszą odwoływać się do spostrzeżeń, poczynionych na wycieczce).

Ile już masz rzędów „drzewek“? (Dwa). Po ile „drzewek“ jest w jednym rzędzie? (Po trzy). Ile „drzewek“ jest w tych rzędach? Zanotuj to na tablicy! (3+3=6). A teraz dosadźcie jeszcze jeden

rząd! Ile drzew masz teraz? (3+3+3=9). W ten sposób przerobiłem dodawanie do 15. Następnie umawiamy się, że dzieci będą drzewkami. Jedno jest ogrodnikiem. Ustawia je w rzędach po 3 i liczy 3+3=6; 6+3=9 i t. d. Kto potrafi policzyć odrazu po trzy (Liczenie kompleksami).

Na zakończenie kilka zagadnień: W sadzie były 4 rzędy po 3 drzewka, 3 rzędy, 5 i t. d., podanych przez nauczyciela i przez dzieci. Jako zajęcie ciche dzieci mają odnotować z tablicy dodawanie trójek do zeszytów.

Tymczasem oddział II rozwiązał zagadnienie. Następuje jego poprawa. Jedno dziecko pisze wzór rozwiązania na tablicy. Ile drzew musiał zakupić ojciec dla jednego rzędu? Ile na 3 rzędy? Ile musiałby zakupić, gdyby sadził w 4 rzędach długich na 30 m? W trzech długich na 45 m i t. d. Układanie podobnych zagadnień przez dzieci.

Ć w i c z e n i e   d o m o w e: Obliczyć, ile drzew jest posadzonych po obu stronach drogi do naszej szkoły, skoro ma ona 50 m długości, a drzewa sadzone są co pięć metrów.

Zainteresowało mnie, czy wynik, otrzymany przez dzieci, zgodny będzie z rzeczywistością, ponieważ pierwsze drzewko jest posadzone nie na początku drogi, lecz w odległości 5 m; [(50 m — 5 m) : 5] . 2. (Nie należy sądzić, że wymagam podania przez dzieci takiego wzoru, jaki przytoczyłem).

Ostatnie pół godziny przeznaczyłem na rysunki. Dzieci rysują ilustrację: *Wczoraj byliśmy w sadzie*. Nie poprzedziłem tej lekcji żadną „pogadanką", ani rozmówką, by nie sugestjonować małych twórców swoim punktem widzenia, podobnie zresztą jak i przed ćwiczeniem piśmiennem z języka polskiego. Tylko w ten sposób bowiem dzieci zdobędą się na samodzielne ujęcie tematu.

Jak widać z protokółu, wycieczka do sadu, choć miała cel szczegółowy, dostarczyła materjału do ćwiczeń w mówieniu (kl. I) i została wykorzystana na lekcjach rachunków oraz rysunków.

Karlin (woj. kieleckie) *Mieczysław Szymczak*

Pedagog głupi a uczciwy i przejęty swoją rolą, jest to największy wróg wychowania: taki, im sumiennej pracuje, tem więcej złego narobi. A. Dygasiński.

Demokracja, to nie tyle władza ludu, ile podniesienie się ludu. Chcemy, aby na czele mogli być najlepsi. J. Joteyko.

Siłę człowieka mierzy się ilością jego nieprzyjaciół. Władysław Reymont.

NAUKA CICHA JĘZYKA POLSKIEGO

(Przykłady jej realizowania od klasy III wzwyż)

W szkołach I i II stopnia organizacyjnego a III stopnia o 5 nauczycielach istnieją klasy połączone, w których naukę głośną przeplata się nauką cichą. Organizacja lekcyj w takich klasach jest trudniejsza. Nauka cicha bowiem musi pozostawać w związku z nauką głośną. Ma ona przytem stwarzać warunki dla samodzielnej pracy ucznia, oraz zaprawiać go w pracy samokształceniowej, t. j. w uczeniu się, które w późniejszem jego życiu przecież wysunie się na plan pierwszy.

Zadaniem nauki cichej jest:

1. Przygotowanie dzieci przez naukę cichą do nauki głośnej.

2. Utrwalenie materjału z lekcyj głośnych w nauce cichej. Można ten punkt rozbić na: a) ugruntowanie i pogłębienie zdobytych wiadomości i umiejętności pracy głośnej, b) realizowanie i mechanizowanie zdobytych umiejętności.

Dobrze się stało, że podręcznik dla ucznia i w szkole powszechnej uzyskał poczesne miejsce, gdyż praca ucznia w tych klasach najczęściej łączy się z pracą na podstawie podręcznika. Oczywiście, że podręcznik nie jest tu jedyną pomocą. Dodatkowa lektura, czasopisma dziecięce, ilustracje, obrazy, rysunek — zwłaszcza korelacyjny, wszystko to da się zastosować w nauce cichej. Charakterystyczna dla zajęć cichych jest ta okoliczność, że znaczna ich część oparta jest na pracy piśmiennej.

Jedno z pierwszych miejsc w ogólnem zagadnieniu nauki cichej tak w języku polskim jak i w historji zajmuje ciche czytanie, które przewija się przez wszystkie klasy szkoły powszechnej. Jest ono skutecznym środkiem opanowania techniki czytania i wpływa na wyrobienie płynności czytania, ponieważ dziecko obejmuje wzrokiem całe wyrazy i skupia uwagę w jednym wyznaczonym kierunku. Pozwala ono wniknąć w treść czytanego utworu, oraz rozwija samodzielność ucznia, przygotowując go do samokształcenia — do uczenia się. Nadaje pewne tempo w wysiłku ucznia, którego wydajność wypływa z jego indywidualnych zdolności.

Na tematy prac cichych nadają się różne rodzaje ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych, słownikowych — z wyjątkiem ćwiczeń w mówieniu — przez przepisywanie, opisy, streszczenie przeczyta-

nych całości, protokóły, plany, listy. Wyjątek stanowi pisanie ze słuchu. Uczenie się wierszy napamięć można także stosować w nauce cichej.

W klasie trzeciej stosujemy: ciche czytanie pewnych czytanek, ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i słownikowe, opisy obrazka i rzeczy zaobserwowanych, po uprzedniem ich omówieniu, nadanie im tytułu, ilustrowanie czytanki czy pewnego motywu z tejże, przepisywanie pewnych zwrotów, wykonywanie czegoś w związku z czytaną i przerabianą czytanką, np. robienie lalki z szyszek, żołędzi i patyków.

Klasa czwarta posiada podobne ćwiczenia, co kl. III, z wyraźnie określonym materjałem nauczania. Nowością jest nadawanie tytułów cyklom obrazków, opisy, oparte na zbiorowej obserwacji uczniów — przez samodzielne pisemne wypowiadanie się, układanie planów oraz pisanie listów, związanych z przeżyciami uczniów.

W klasie piątej następuje ciąg dalszy ćwiczeń, czy to ortograficznych, czy stylistycznych lub gramatycznych z większem jednakże nasileniem. Najwięcej zaznacza się tutaj streszczanie przeczytanych czytanek i pisemek oraz inscenizowanie tego, co można wystawić na scenie. W nauce cichej mogą dzieci same podkreślić, która rzecz nadaje się do inscenizacji, kiedy ją można zrealizować i jakiej osobie odpowiadałyby ich usposobienia. Mogą także uczyć się odpowiednich ról napamięć. Ciąg dalszy pisania listów do bliskich i znajomych — korespondencja międzyszkolna.

Klasa szósta realizuje naukę cichą podobnie jak kl. V. Tutaj jednak w zakres materjału nauczania wchodzi pisanie protokółów z zebrań. Protokóły mają przedstawiać rzeczywisty stan przebiegu zebrań, przyczem uczniowie mogą wykazać zaradność i samodzielność w ujmowaniu całości, wprawiając i przygotowując się do pracy w życiu społecznem — poza szkołą.

W następnej klasie szkoły powszechnej, to jest siódmej, nauka cicha spełnia także swoją funkcję kształcącą. Występują w niej różne ćwiczenia, związane z materjałem nauczania. Wykluczone jest przepisywanie tekstów. Silny nacisk kładziemy na czytanie całości utworów (broszurek lub pewnych fragmentów) przez co zaprawiamy do samodzielnego posługiwania się lekturą. Występują tematy, wyjęte z lektury, układanie przemówień i pisanie własnego życiorysu.

Następnie podajemy nieco przykładów nauki cichej, gdzie przez pracę cichą przygotowujemy do pracy głośnej.

1. Dzieci mają nauczyć się czytać nowej czytanki z swoich książek. Wskazujemy im daną czytankę i polecamy, aby wybrały wszystkie wyrazy tej czytanki, które dla nich są niezrozumiałe, i wypisały je w zeszytach względnie w słowniczkach. Zadanie to podejmą dzieci z ochotą i świadomie. Czytają (cicho) z uwagą, skierowaną na wyrazy niezrozumiałe, przypatrują im się bliżej, wybierają je i wypisują; słowem uczą się rozróżniać to, co znają, od tego, czego nie znają, i zarazem ćwiczą się w pisaniu. Potem przeglądamy wykonaną pracę, a wypisane wyrazy opracowujemy z dziećmi podczas nauki głośnej. Można to stosować w kl. III i IV oraz w kl. VI złączonej.

2. Wskazujemy dzieciom czytankę już opracowaną; każemy wypisać wyrazy, mające *h* i *ch*. Kiedy to uczynią, mają ująć je w zdania, i te napisać. Na lekcji głośnej wyłaniamy odpowiednie prawidło, czy zasadę. — Jest to materjał dla kl. IV. według programu Min. W. R. i O. P. z 1931 r. a kl. V według programu dla szkół III stopnia. Znajdą się tu uczniowie, którzy całej pracy nie wykonają, ale będą starali się wykonać ją o tyle, na ile zdolności ich pozwalają. Jest to pewne zróżniczkowanie dzieci, bardzo jednak wskazane, ponieważ nie tamuje tempa pracy wybitnych i uzdolnionych uczniów. Analogiczne zajęcia w nauce cichej występują w klasach III, IV oraz V.

3. Dzieci odczytują pocichu wskazaną czytankę i ilustrują ją obrazkami. Zbieramy ilustracje i na lekcji głośnej opowiadamy dzieciom o ich obrazkach, a one do nich odczytują głośno odpowiednie fragmenty czytanki (ćwiczenia w czytaniu głośnem, do którego przygotowały się przez ciche czytanie). Poza tem uczą się zrozumienia treści danego tekstu (kl. III).

4. Wskazaną czytankę czytają dzieci pocichu, oceniają same, czy nadaje się do przedstawienia, obierając sobie odpowiednią rolę z niej (w kl. IV szkoły o jednym nauczycielu, a w kl. V szkoły III stopnia).

Utrwalenie materjału z lekcyj głośnych w nauce cichej.

A) Ugruntowanie i pogłębianie zdobytych wiadomości i umiejętności pracy głośnej.

1. W klasie III przerabiamy czytankę p. t. „Skowronki św. Agnieszki“. Z tego uwypuklono zagadnienie „Jaki jest skowronek?“ Dzieci piszą wypracowanie na powyższy temat w nauce cichej.

2. Dzieci kl. IV przerabiały czytankę „Jak w bajce“. Piszę trzy tematy na tablicy szkolnej, mające ścisły związek z przerabianym materjałem. Mają wybrać sobie jeden z nich i opracować go piśmiennie. Tak postawiona kwestja zmusza ucznia do racjonalnego i celowego myślenia oraz do wyboru najwięcej mu odpowiadającego i znanego zagadnienia. Pożądane jest, aby dawać tematy do wyboru w klasach, w których uczą się dwa lub trzy roczniki razem.

3. Dzieci poznały czytankę, nadającą się do zilustrowania. W czasie nauki cichej wykonują tę czynność, zaopatrując każdy obrazek w odpowiedni tytuł. Z tych obrazków w nauce głośnej rozwinie się dyskusja, a następstwem tej może być stosowne wypracowanie, ćwiczenie gramatyczne lub ortograficzne.

4. Kl. VII przerobiła obrazy z życia Kochanowskiego — poznając jego życiorys. Na podstawie tego polecamy dzieciom opracować ich własny życiorys.

B) Realizowanie i mechanizowanie zdobytych umiejętności i wiadomości.

1. Dzieci zapoznały się z prawidłem ortograficznem pisania *z* — *s*. W nawiązaniu do nauki cichej wyszukują kilka wyrazów z literami *z* — *s*, które wypisują na tablicy szkolnej. Następnie polecamy im wyrazy te odpisać (czyste i wyraźne pisanie), a potem użyć je w dowolnych zdaniach. Jest to materjał nauczania dla kl. III.

2. W kl. IV poznały dzieci wyraz *uroczy*, przy którego objaśnianiu pojawiły się takie wyrazy: *piękny*, *śliczny*, *błogi*, *cudny*. W nauce cichej mają one dane wyrazy zestawić, a potem użyć w zdaniach ściągniętych. Będzie to już skombinowane zajęcie, ponieważ występują tu gramatyka i odpowiedni znak przestankowy.

3. W lekcji głośnej przerobiono wiersz. W nauce cichej uczą się dzieci tego wiersza napamięć.

Tematy i zagadnienia na naukę cichą trzeba tak dobierać, aby nie przeciążały dzieci jedną czynnością (pisaniem); więc urozmaicać wszelkiemi sposobami. Wtenczas będą dzieci z chęcią pracowały, a praca ich będzie miała dodatni wynik.

Sokołowo (woj. poznańskie). *A. Ławida.*

KILKA FRAGMENTÓW Z DZIEDZINY JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE SZÓSTEJ

1. Korelacja. Każda lekcja języka polskiego, nietylko na szczeblu pierwszym, ale i drugim i trzecim, w miarę możności winna skupiać w sobie wiadomości zarówno z dziedziny nauki geografji, historji, jak arytmetyki, rysunków, zajęć praktycznych i t. d. Język polski jest przedmiotem ogniskowym. W nimześrodkowuje się całokształt pracy dydaktyczno-pedagogicznej. Wprawdzie z latami szkolnemi usamodzielnia się i nauka geografji i historji i przyrody, jednak nie znaczy to, żeby przedmioty te zrywały wszelki kontakt z językiem ojczystym. Język polski sięga w głąb przedmiotów nauczania, z których czerpie soki żywotne: materjał ćwiczeniowy do nauki gramatyki, ortografji, stylistyki — materjał naukowy, rzeczowy, wychowawczy. Oczywiście, szukanie tych zazębień międzyprzedmiotowych nie stanowi jakiegoś nienaruszalnego toku każdej lekcji języka polskiego, jest jednak wykładnikiem dobrej metody nauczania i wychowania. Przez uwszechstronnienie zasięgu tego przedmiotu nauki szkolnej ułatwimy młodzieży rozszerzanie i pogłębianie jej światopoglądu, damy rozleglejszą wiedzę, oglądaną równocześnie pod wieloma kątami widzenia, w różnem oświetleniu i ujęciu. W uwagach do całości programów odnośnie korelacji nauki języka polskiego z innemi przedmiotami, znajdujemy następujące zdania:

„Realizacja zasad programowych jest możliwa jedynie przy zachowaniu ścisłej łączności języka polskiego z innemi przedmiotami nauki szkolnej. Zasadniczy materjał poznawczy z różnych dziedzin nauki winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów, język polski zaś da pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia, wprowadzi uzupełnienia całości lub szczegółu, skupi zagadnienia, związane z przeżyciami, oraz wyzyska zdobytą treść w dziedzinie wychowania".

Izolowanie nauki języka polskiego, nieuwzględnianie tkanki łącznej, wiążącej ją z innemi przedmiotami nauczania, powoduje, że konstrukcja całego gmachu wiedzy szkolnej rozpada się w umysłach uczniów na części niezależne, nieskoordynowane, luźne, nietrwałe. Zadaniem naszem winno być wytworzenie „kontaktów międzywiadomościowych" o jak największej częstotliwości. Kontaktem, łączącym dane zagadnienia, na różnych odcinkach pracy szkolnej zdobywanych, jest wszechstronna korelacja w nauczaniu.

2. Rozkład materjału naukowego. Podstawą rozkładu materjału naukowego jest przedewszystkiem „kontakt międzyprzedmiotowy“, a więc, jak wspomnieliśmy przedtem, zasada korelacji. Jeśli w danym miesiącu z geografji uczymy np. o Ameryce — to z historji mówimy o Kościuszce i Pułaskim w Stanach Zjednoczonych, z arytmetyki—o zmianie dolarów na złote polskie i odwrotnie, zaś z języka polskiego dobierzemy czytanki, mające treściowy związek z opracowywaną częścią świata, a więc *Savannah* (z cyklu: „Tu był Polak“), *Marja Skłodowska-Curie*, (z cyklu: „Co daliśmy światu“, *Klucz do świata*, (z cyklu: „Wśród odkryć i wynalazków“), *Pod błękitnem niebem Kalifornji*, (z cyklu: „Przy wspólnym warsztacie“), *List z Parany* (z cyklu: „Borem lasem“), *Mały Bob i wielki Morgan* (z cyklu: „Na koniec świata“.[1])

3. Opracowanie czytanki. Zatrzymamy się przy ostatniej czytance, a mianowicie: *Mały Bob i wielki Morgan*.

a) Nawiązanie i nastawienie psychiczne. Ponieważ w utworze, który mamy przerobić, występują chłopcy mniej więcej w wieku uczniów kl. VI, dlatego wskazane byłoby zacząć lekcję wejściem w ich własny świat życia. Ułatwi to nam dawniej opracowana czytanka w związku z Afryką, p. t. *Czarny lekarz*. Pytamy: — Czy przypominacie sobie, kto występuje w czytance: *Czarny lekarz?* (Chłopcy murzyni). — Czy są oni podobni do was? (Nie. Mają czarną barwę skóry, — kręcone, czarne włosy, grube, mięsiste wargi...) — W jakiej części świata żyją murzyni? (W Afryce). Czy warunki ich bytu i pracy są takie, jak wasze, jak u nas? (Różnica w klimacie, florze i faunie). — Dlaczego w Afryce, zwanej czarnym lądem, jest inny klimat? Który czyn murzynów z czytanki podobał się wam najlepiej? (Pomoc, udzielona z narażeniem własnego życia umierającym z pragnienia rodakom). Który z was przychodził kiedy z pomocą bliźnim? Jakiego uczucia doznaliście, spełniając dobre uczynki?

— Co widzicie na tych tu obrazach? [2]) (Miasto). — Czy to miasto w Afryce? W jakich domach mieszkają murzyni? (W lepian-

---

[1]) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat*. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Wyd. Ossolińskich. Lwów.

[2]) *Drapacze nieba w Nowym Jorku z samolotu. (Ilustr. Szkolna.* Serja VII. Nr. 110. Styczeń 1930 r. Geografja). — *Ogólny widok na Nowy Jork z samolotu. (Ilustr. Szkolna.* Serja VII. Nr. 109. Styczeń 1930 r.).

kach, krytych stożkowatemi dachami ze słomy). — Czy takie domy, jakie tu widzicie, są w waszem mieście? — W mieście wojewódzkiem? W Warszawie, jeśli kto z was tam był? (W Ameryce — to Nowy Jork). — Jak nazywamy takie wysokie, o kilkudziesięciu piętrach kamienice? (Drapacze chmur, drapacze nieba). — Dlaczego Amerykanie budują takie drapacze chmur? (Ze względu na oszczędność miejsca).

Amerykanie mieszkają zwykle w parterowych najwyżej jedno-dwupiętrowych domach; w drapaczach mieszczą się tylko różne biura i urzędy. Tu widzicie drapacz nieba o 56 piętrach. — Czy wiecie, jak ludzie dostają się na takie wysokie, niebotyczne piętra? (Windami). Przeczytam wam z gazety coś o strajku windziarzy w Ameryce. — Czy znacie Polaków zasłużonych w Stanach Zjednoczonych? (Kościuszko i Pułaski). — Co wiecie o nich? Obecnie Polacy w Ameryce, a jest ich tam 4 milj., starają się o utworzenie mauzoleum narodowego w pobliżu Savannah, gdzie, jak wiadomo, zginął bohater „dwóch światów“ [1]).

Wygłoś wiersz *Savannah*. W tem największem na świecie mieście, bo liczącem dziś z przedmieściami ponad 10 milj. mieszkańców, rozegrała się pewna ciekawa historja między dwoma chłopcami. Dowiemy się o niej z czytanki *Mały Bob i wielki Morgan*.

b) Odczytanie utworu. Jeden z uczniów odczytuje całość. Podczas czytania, tu i ówdzie, rzucamy krótkie, ogólne objaśnienia językowe. Pamiętać jednak należy, by myśl zasadnicza nie doznała załamania. Objaśnienia, stosowane w czasie czytania, są życiowe, aktualne, bo wynikają z potrzeby chwili.

c) Krótka treść czytanki, oraz wyprowadzenie pierwiastka etyczno-wychowawczego. Uczniowie podają krótko tekst przeczytanego utworu. Na zakończenie pytamy: Które zdarzenia, sceny, postacie ludzkie, ich czyny, działania, zawarte w czytance, najbardziej wam się podobają? (Uczciwa praca, prawdomówność, oddanie cudzej własności, nieprzyjęcie nagrody za zwrot znalezionej rzeczy, oszczędność...) Który z was znalazł kiedy zagubioną, nieswoją rzecz? Co z nią zrobiłeś?

d) Plan czytanki. Jakkolwiek czytanka nie należy do trudnych, jednak rozplanowanie jej jest wskazane ze względu na

---

[1]) Notatka *Z życia Polaków zagranicą (I. K. C.* Nr. 87 z 27 marca 1936).

wysoką wartość kształcącą samej czynności wyodrębnienia rzeczy zasadniczych od podręcznych. Tworzenie planu bowiem uczy „rzutowania myślowego“, „ogólnych chwytów“ w rozległym, pełnym szczegółów materjale lektury. „Wyróżnienie zasadniczej nuty w zespole orkiestralnym jest sztuką, której trzeba się uczyć“.

Mamy przed sobą wybitnie dramatyczny typ czytanki. Rozpunktowanie jej na poszczególne całości myślowe ujmiemy scenicznie. Zrealizujemy to w ten sposób: Byliście kiedy w teatrze na przedstawieniu? Czy grają tam sztuki tak, od początku do końca, bez przerwy? Czy naszą czytankę moglibyśmy odegrać na scenie? Na ile (części) obrazów podzielilibyście ją i jakie tytuły nadalibyście poszczególnym (częściom) obrazom?

Uczniowie wypowiadają się i zapisują w zeszytach proponowane tytuły po odpowiedniem ich zredagowaniu. Czytankę podzielono na sześć części, które nazwano: 1. Bob i Szczerbaty w poszukiwaniu pracy; 2. W sklepie ze szczotkami i pastą do obuwia; 3. Bob i Szczerbaty jako czyściciele butów; 4. Zgubiony brylant i ogłoszenie w prasie o jego znalezieniu; 5. Nagroda za uczciwość; 6. Bob pisze list do siostry. — Gdzie rozgrywa się akcja poszczególnych obrazów? W pierwszym obrazie rzecz dzieje się na ulicy Nowego Jorku, w 2 w sklepie ze szczotkami i pastą do obuwia, w 3, 4, 5, — na giełdzie, przy warsztacie pracy, w 6 w domu Boba.

Urządzenie sceny do poszczególnych obrazów, osoby, charakterystyka osób, obsada ról — to dalsze etapy pracy.

e) Czytanie z podziałem na role oraz objaśnienia językowe. Utwór odczytamy w formie rozmowy. Podczas czytania będziemy opuszczali odstępy i rozdziały, niezaopatrzone w poziome kreski. Odstępy te bowiem zawierają tylko wyjaśnienia i opisy osób, rzeczy, głosu, ruchu, postawy.... Rozmowa, prowadzona między występującemi osobami, jest zakreskowana.

W czasie czytania uzupełniamy objaśnienia językowe, wykorzystując przytem zasadę korelacji. Np. w pewnem miejscu czytamy... że „Nowy Jork ma: sześć miljonów mieszkańców, dziesięć uniwersytetów, sześćset kościołów, dwieście banków, trzy tysiące „drapaczy chmur“, długi jest na sześćdziesiąt kilometrów, a szeroki na trzydzieści“. Na podstawie danych statystycznych przeprowadzamy porównanie z Warszawą. Obliczamy powierzchnię Nowego Jorku w km^2, gęstość zaludnienia i t. p.

W innem miejscu znajdujemy: „On mówił tak: „Rób lepiej dziś, niż wczoraj, i rób lepiej, więcej i szybciej, niż inni!“ — to jest tajemnica powodzenia. Myśl tę porównujemy z sentencją Marszałka J. Piłsudskiego: „...Idą czasy, których znamieniem jest wyścig pracy...“ Te dwa hasła dzieci wypisują na tytułowych kartach swoich zeszytów, a na lekcji rysunków sporządzają tablice z temi napisami (liternictwo), a najlepiej wykonane zawieszają w klasie.

Na innem znowu miejscu zatrzymujemy się przy zdaniu: „Za tydzień Bob wypełniał uważnie przekaz na dziesięć dolarów...“ Obliczamy wartość dolarów według parytetu i według kursu dnia bieżącego, a na lekcji arytmetyki, w zeszytach rachunkowych do zadań praktycznych [1]), wypełniamy przekazy pieniężne.

Każdą odczytaną część lektury uczniowie opowiadają ale w formie opisu, a nie rozmowy. Zakończeniem pracy będzie krótka powtórka tekstu czytanki oraz wypracowanie piśmienne na temat: „Opracuję czytankę *Mały Bob i wielki Morgan* w formie rozmowy“. (Podać wzór formy pisania).

f) Inscenizacja czytanki. Na jednej z następnych lekcyj języka polskiego zrealizujemy inscenizację utworu na podstawie domowego wypracowania piśmiennego. Po krótkiej naradzie dzieci dokonują wyboru „conférenciera“, którego zadaniem będzie udzielanie wyjaśnień w związku z kreacją danego obrazu a odnoszących się do jego tytułu, obsady, treści i t. p. Dzieci dyskutują nad dykcją, mimiką, gestykulacją, a następnie odtwarzają swoje role.

4. Wnioski. Posługując się taką metodą pracy, pobudzamy a) krew duchową klasy do żywego krążenia, b) unaturalniamy potrzebę poznania i opracowania czytanki, c) zaznajamiamy z nową formą literacką (dramatyczną), d) uaktywniamy wolę, e) poruszamy wyobraźnię, f) wywołujemy przeżycia estetyczne, nadto g) w inscenizacji i korelacji zyskujemy walną pomoc naukową.

Nowy Jork przestał być martwem, nic nie mówiącem kółkiem, znakiem na mapie. Kółko to zaludniliśmy, zapełniliśmy życiem, akcją. Z miastem tem łączy teraz ucznia jakieś głębsze przeżycie uczuciowe, wspomnienie serdeczne.

Otynja (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz*

---

[1]) Sucheński H.: *Zeszyt rachunkowy do zadań prakt. dla ucznia kl. VI. szkoły powszechnej.* Skład Główny Księg. Wiedza. Sosnowiec, 3 Maja 8.

JESZCZE KILKA UWAG O METODZIE ZDANIOWEJ

Porównując dodatnie i ujemne strony metod zdaniowej i wyrazowej [1]), doszedłem do wniosku, że za szerszem uwzględnieniem w nauczaniu języka polskiego na poziomie klasy pierwszej szkoły powszechnej metody zdaniowej przemawiają następujące okoliczności:

1. Możność uprzyjemnienia uczniom pobytu w szkole przez upodobnienie zazwyczaj nudnych zajęć do gier i zabaw dziecięcych z okresu przedszkolnego.

2. Możność wyzyskania spontanicznie rodzącej się aktywności uczniów i wdrażanie ich od pierwszych niemal dni pobytu w szkole do pracy samodzielnej.

3. Dotychczas przeprowadzone próby wykazały, że jakkolwiek początkowo uczniowie potrzebują więcej czasu na opanowanie techniki zwłaszcza czytania, później jednak robią znacznie szybsze postępy.

4. Szczególnie dobre wyniki otrzymuje się w nauce pisania.

Zwróciłem też uwagę na trudności, związane ze stosowaniem w nauczaniu języka polskiego metody zdaniowej, bądź natury metodycznej (brak wypróbowanych w naszych warunkach wskazówek), bądź technicznej (brak odpowiednich pomocy naukowych).

Jeżeli dziś znowu wracam do tego samego tematu, to nie dlatego, by raz jeszcze powtórzyć teoretyczne głównie przesłanki, przemawiające za stosowaniem metody zdaniowej, lecz dlatego przedewszystkiem, że zagadnienie to nabiera coraz więcej aktualności dzięki tej okoliczności, że przeprowadza się w szkołach powszechnych próby oraz, że wyniki tych eksperymentów ogłasza się drukiem [2]). Otóż w jednej ze szkół poznańskich przeprowadzono próby stosowania w 2 klasach pierwszych metody zdaniowej w jednej, w drugiej zaś wyrazowej, m. in. celem naocznego przekonania się o wyższości jednej z wymienionych metod.

Sprawę posługiwania się w nauczaniu języka polskiego na poziomie klasy pierwszej metodą zdaniową potraktowano słusznie jako eksperyment. „Z chwilą zdecydowania się p. *Z. Brawatówny* na za-

---

[1]) *Metoda zdaniowa a metoda wyrazowa* (*Przyj. Szkoły* Nr. 15, 1933).

[2]) Por. *Rocznik Pedagogiczny*, roczn. II, 1934/35. Poznań (red. dr. Wł. Sperczyński) str. 127—132.

stosowanie metody zdaniowej" — czytamy w cyt. *Roczniku* — „klasa jej potraktowana została jako baza operacyjna dla wybranej grupy nauczycieli (nauczycielek) celem zainteresowania ruchliwszych pod względem pedagogicznym osób tą metodą i zaznajomienia ich z poszczególnemi etapami pracy „chwytami" metodycznemi i wynikami pracy przy końcu roku szkolnego, aby w przyszłym roku szkolnym niektóre z osób upatrzonych mogły się ewentualnie dobrowolnie podjąć tej metody". Pod przewodnictwem insp. szkolnego p. *H. Kiena* oraz przy współudziale kierowniczki odnośnej szkoły oraz obu nauczycielek zainteresowane osoby odbyły szereg konferencyj, ilustrowanych referatami oraz lekcjami, na których przedyskutowano obszernie zagadnienie stosowania w nauczaniu obu metod, a na końcowej zapoznano uczestników z wynikami całorocznej pracy.

Zgodnie z założeniem potraktowania sprawy eksperymentalnie, starano się przedewszystkiem o stworzenie w obu klasach możliwie jednakowych warunków pracy. W tym celu:

a) W obu klasach wyznaczono jednakową liczbę dziewczynek (53).

b) Kierowniczka „Poradni Zawodowej dla Dziewcząt" p. dr. *Dachówna* dziewczynki obu klas poddała na początku nowego roku szkolnego indywidualnym badaniom inteligencji testami *Bineta — Termana.*

c) Aby zredukować do minimum różnice w poziomie inteligencji poszczególnych dziewcząt oraz w przeciętnej dla ogółu uczenic każdej z dwu klas, przeprowadzono po zbadaniu odpowiedni podział dzieci.

d) Dzieląc uczenice na dwie grupy, wzięto również pod uwagę względy natury socjalnej (stanowisko społeczne rodziców oraz ich sytuację materjalną), aby do każdej klasy przydzielić równą liczbę dzieci z danych środowisk.

e) Obie klasy oddane zostały w ręce doświadczonych nauczycielek o zbliżonych walorach osobistych.

Jak wynika z powyższego, zagadnienie potraktowane zostało poważnie. Chodziło bowiem z jednej strony o przygotowanie kadry nauczycieli (nauczycielek), którzy zajęliby się samodzielnie szczegółowszem opracowaniem metody zdaniowej w bieżącym roku szkolnym, z drugiej o doraźne stwierdzenie, która z wymienionych metod da lepsze wyniki po stosowaniu jej w ciągu określonego czasu (rok

szkolny) w warunkach możliwie identycznych (dobór uczenic oraz nauczycielek).

W połowie maja 1935 r. obie klasy zbadano testami wiadomości w opracowaniu dr. *J. Schwarza*, kierown. „Miejskiej Poradni Zawodowej" i „Zakładu Psychotechnicznego", i *H. Kiena*, inspektora szkolnego m. Poznania, oraz zbiorowemi testami inteligencji Otisa w opracowaniu dr. *Biegeleisena*. Badania przeprowadzili pp. *H. Kien* i dr. *Schwarz*.

Tabela badań końcowych przedstawia się następująco : [1])

Czytanie:

	czyt.	odchyl.	błędy pr.
a)	7.95[2])	3.13	0.30
b)	8,16	2.90	0.20

Pisanie:

	pis.	odchyl.	błędy pr.
a)	1.68[3])	2.14	0.20
b)	2.37	3.50	0,34

Binet:

	Iloraz intel.	odchyl.	błędy pr.
a)	90.2[4])	9.24	0.91
b)	88.5	12.24	1.30

Biegeleisen:

	Iloraz intel.	odchyl.	błędy pr.
a)	32.5[5])	7.98	0.77
b)	28.2	9.15	0.88

Jeżeli więc chodzi o wyniki czytania, to klasa, prowadzona metodą wyrazową, osiągnęła nieco lepsze wyniki (0,21, odchylenia 0.23, bł. pr. 0,10). Znacznie zaś lepsze są wyniki na korzyść metody zdaniowej, jeżeli chodzi o naukę pisania (przeciętna liczba błędów, przypadająca na jedno dziecko 1.68). O ile zaś porównamy wyniki, otrzymane przy stosowaniu zbiorowych testów inteligencji, przekonamy się, że klasa, prowadzona metodą zdaniową, odznacza się pod koniec roku szkolnego większym ilorazem inteligencji. „Bada-

[1]) a) oznacza klasę prowadzoną metodą zdaniową, b) — wyrazową.

[2]) Przeciętna liczba poprawnie przeczytanych zdań przez 1 dziecko na 10 możliwych.

[3]) Przeciętna liczba błędów, popełnionych przez 1 dziecko.

[4]) Przeciętny iloraz inteligencji dla 1 dziecka w wrześniu 1934 r. Tutaj zaznacza się lekkie odchylenie, które jednak zostało w październiku zneutralizowane przez drobne przesunięcia.

[5]) Przeciętna liczba uzyskanych punktów, przypadająca na 1 dziecko na podstawie badania testami zbiorowemi Otisa.

nia zatem wykazały", — czytamy w *Roczniku Pedagogicznym* (str. 130) — „pewną przewagę metody zdaniowej". Wniosek ten może się jednak okazać zbyt pochopnym, ponieważ wypływa tylko z jednego zrealizowanego eksperymentu. Dopiero — o ileby dalsze eksperymenty wniosek ten niedwuznacznie potwierdziły — możnaby stąd wyprowadzić niewzruszony sąd o wyższości jednej czy drugiej metody. „Jeżeli jednak do uwag tych dodamy: a) że mamy tu do czynienia z metodą u nas mało wypracowaną i znaną, b) że metoda zdaniowa zagranicą zdobywa coraz więcej zwolenników z uwagi głównie na osiągnięte wyniki [1]), pewni być możemy, że i u nas z biegiem czasu po przeprowadzeniu liczniejszych prób i szczegółowych dyskusyj przyjmie się i znajdzie szersze niż dotąd zastosowanie, mimo że wymaga zupełnie odmiennego podejścia i zasadza się na odmiennych etapach pracy aniżeli metoda wyrazowa. Opierając się na uwagach, zawartych w cyt. *Roczniku*, stwierdzić możemy, że p. *Z. Brawatówna* wytknęła sobie i zrealizowała w ciągu roku szkolnego następujący plan pracy:

1. Okres przygotowawczy, trwający od 20 sierpnia 1934 do końca września 1934, obejmował ćwiczenia wzrokowe, słuchowe, ruchowe, zajęcia praktyczne, rysunki, swobodne wypowiadanie się dzieci oraz zabawy i śpiew.

2. Wprowadzanie zdań drukowanych, czytanie i odwzorowywanie ich, wyszukiwanie i rozpoznawanie szczegółowe w zależności od obrazów, następnie niezależnie od nich wyodrębnianie wyrazów (25/X. 1934) ćwiczenia w rozpoznawaniu wyrazów [2]).

3. Układanie nowych zdań przez zmianę jednego wyrazu w zdaniu poznanem lub rozszerzenie znanego zdania nowemi wyrazami, a następnie podstawienie pisma pod druk, rozszerzanie zdań pisanych i ćwiczenia w ich rozpoznawaniu (do końca listopada 1934 r.).

4. Wyodrębnianie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach, skojarzenie głosek z wyodrębnionemi literami, tworzenie dalej nowych wyrazów z poznanych głosek i liter (rozsypanki) następnie układanie zdań ze znanych i nowych wyrazów.

---

[1]) Por. Hessen: *Metoda globalna czy globalna metoda badania. (Praca Szkolna* — nr. 1—5, 1935/36).

[2]) Do dnia 1. XI. 1934 dzieci poznały kilkanaście zdań, w których występowało 19 nieznanych dzieciom liter.

5. Po opracowaniu powyższych etapów praca posuwać zaczęła się znacznie szybciej, można było bowiem w szybszem tempie wprowadzać nowe litery.

Nakreślone i następnie zrealizowane przez p. Z. *Brawatównę* etapy pracy zgodne są w zupełności z duchem i literą nowego programu. Są jednak tem cenniejsze, że informują, jak w praktyce szkolnej przystępować do zrealizowania wskazówek, zawartych w nich, oraz ile mniej więcej czasu — w warunkach przeciętnych — potrzeba na opracowanie poszczególnych etapów. Osiągnięte przez p. *Brawatównę* wyniki i spostrzeżenia niewątpliwie przyczynią się do ułatwienia innym pracy, gdyż nie będą zmuszeni do szukania nowych zupełnie dróg. Krocząc zaś po już wytkniętej drodze, łatwiej im będzie o doskonalenie i wypróbowanie nowych.

Podkreślić również należy wagę i innych spostrzeżeń, dokonanych w ciągu roku szkolnego, a mianowicie: [1])

1. Charakter pracy nauczyciela, posługującego się metodą zdaniową, jest samodzielny w znaczeniu znacznie szerszem niż nauczyciela, stosującego metodę wyrazową.

2. Konieczność ułożenia planu pracy według pewnych wytycznych tak jednak obmyślonego, by pozwalał na przeprowadzenie czasem nawet zasadniczych zmian w zależności od tempa pracy, nadanego przez dzieci i innych momentów różnego rodzaju, które wypłyną w ciągu toku pracy; stąd utrzymywanie ścisłego kontaktu z niemi jest rzeczą konieczną.

3. Elementarz do nauki czytania i pisania schodzi na drugi plan; trudno bowiem powiązać go z „życiem bieżącem dzieci".

4. Trudny jest dobór odpowiednich pomocy naukowych i tylko przy harmonijnej współpracy całej szkoły przezwyciężyć można piętrzące się na każdym kroku trudności.

5. Zainteresowanie dzieci w ciągu całego roku szkolnego było nie słabnące, przeważała bowiem forma zabawowa pracy przy równoczesnem wykorzystywaniu spontanicznie rodzącej się ich aktywności.

Zaznaczyć jedynie pragnąłbym jeszcze, że posługując się metodą zdaniową — nauczyciel pamiętać musi również i o ścisłej współpracy z domem rodzicielskim, informując rodziców o ogólnych

---

[1]) Por. *Rocznik Pedagogiczny*, str. 131.

założeniach nieznanej im metody w tym celu, by w chęci pomagania dzieciom w nauce oraz przygotowując je naprzód, nie przyczyniali się do powstania w umysłach uczniów chaosu. Obowiązkiem bowiem rodziców w tym wypadku musi być dostarczanie dzieciom koniecznej „wyprawki“ i tego wszystkiego, co nauczyciel uzna za niezbędne, a nie mieszanie się do poczynań jego. Z tego głównie powodu nauczyciel powinien przed przystąpieniem do właściwej pracy zwołać specjalne zebranie rodziców, informując ich w zarysach bardzo ogólnych o swoich zamierzaniach oraz prosząc o racjonalną współpracę z nim. Przezwyciężenie tych trudności walnie przyczynić się może do uzyskania znacznie lepszych wyników pracy w ciągu roku szkolnego.

Poznań. *Józef Menzel.*

AUTOR „PODSTAW PEDAGOGIKI” W POLSCE

Autor powszechnie znanego w Polsce dzieła: *Podstawy pedagogiki,* prof. *Sergjusz Hessen,* przybył pod koniec ubiegłego roku na zaproszenie Senatu Akademickiego Wolnej Wszechnicy Polskiej do Polski i objął wykłady i seminarja na Wydziale Pedagogicznym. Profesor *Sergjusz Hessen* jest znany polskiemu światu pedagogicznemu także z szeregu artykułów, drukowanych w *Ruchu Pedagogicznym* i *Pracy Szkolnej.*

Jest on przedstawicielem pedagogiki filozoficznej, t. j. opartej na podstawowem założeniu, że pedagogika jest stosowaną filozofją i dzieli się na tyle części, ile jest odrębnych dyscyplin filozoficznych. Że zaś — według *Hessena* — cele wychowania pokrywają się z celami kultury, przeto, z drugiej strony, pedagogika dzieli się odpowiednio do wartości kulturalnych.

Te zasadnicze założenia *Hessena* dadzą się unaocznić następująco:

Wartości kulturalne	Podział pedagogiki	Nauki filozoficzne
Nauka	Teorja wychowania naukowego	Logika
Moralność	„ „ moralnego	Etyka
Sztuka	„ „ estetycznego	Estetyka
Religja	„ „ religijnego	Metafizyka
Gospodarstwo	„ „ gospodarcz.	Ekonomja

Na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej *Hessen* objął następujące wykłady:

1. „Wewnętrzna struktura wykształcenia i jej realizacja w systemach szkolnych"
2. „Zagadnienie autonomji wykształcenia i szkolnictwa"
3. „Organizacja szkolnictwa w Europie i Ameryce (realizacja jednolitej szkoły we współczesnem szkolnictwie w różnych państwach)".

Jak widać z powyższego, wykłady te łączą się z *Podstawami pedagogiki.*

W październiku ub. roku odbył się w obecności Senatu Akademickiego, dziekanów wydziałów, grona profesorów, słuchaczy uczelni i wielu gości wykład inauguracyjny na temat: „Wewnętrzna struktura wykształcenia i jej realizacja w systemach szkolnych".

Na wstępie mówca wyraził wątpliwość, czy potrafi po polsku wykładać bezbłędnie, czy jego styl, składnia, akcent będą odpowiadać tym wymaganiom, „które Państwo przywykli stawiać swym najmłodszym uczniom". Słuchacze przekonali się, że wykładowca włada naszym językiem swobodnie i aczkolwiek — jak powiedział — podczas swej emigracji mówił w tylu językach słowiańskich, że zatraca chwilami poczucie różnicy — forma i duch języka całkowicie zostały zachowane. Po kurtuazyjnem podziękowaniu Senatowi Wolnej Wszechnicy za umożliwienie wykładania w Polsce swych teoryj pedagogicznych, oraz po zwróceniu się do słuchaczy z przekonaniem, że będą dlań przychylni i krytyczni — mówca przeszedł do ścisłego wykładu.

W stosunku do swych *Podstaw pedagogiki* odczuwa pewne wątpliwości, nie w tym sensie, by swe poglądy zmienił, lecz, że dzisiaj uważa je za niezupełne. W następnem dziele znajdzie się rozszerzenie i pogłębienie, szczególnie jednak tych działów, które dotąd potraktowane były w zarysie. Nawiązując do tematu wykładu, mówca podkreśla, że mogą tu zastanawiać dwa użyte przez niego terminy: *wykształcenie* i *struktura.* Dlaczego *wykształcenie* a nie *wychowanie?* Dlatego, że termin *wykształcenie* wiąże się najzupełniej z celami kultury, gdy *wychowanie* ma raczej znaczenie przedłużonego życia biologicznego. Termin wykształcenie jest więc dla mówcy czemś szerszem niż to przywykliśmy rozumieć, obejmuje bowiem wykształcenie moralne, naukowe, estetyczne i t. d. Jak kul-

tura jest produktem wykształconego społeczeństwa, tak równolegle kultura jednostki jest celem wykształcenia. Pedagogika filozoficzna — kończy *Hessen* — lubi termin *wykształcenie* i chętniej go używa od terminu *wychowanie*.

Po tem wyświetleniu postawił mówca zapytanie: dlaczego *struktura* wykształcenia? I w tym momencie rozpoczęła się najciekawsza część wykładu, poświęcona problemowi struktury, jako pojęcia, przyjętego przez wiele nauk dla wyświetlenia szeregu zagadnień. Jak płodne okazało się dla nauki przyjęcie tego pojęcia, wykazał mówca z niezwykłą siłą, popierając wywody przykładami z kilku nauk. Erudycja, szerokie horyzonty naukowe i świetna zdolność syntetyzowania wystąpiły tu w całej pełni. Pojęcie *struktury* przyjęły takie nauki jak psychologja, językoznawstwo, pedagogika a nawet ekonomja polityczna.

W psychologji operują tem pojęciem *psychologja strukturalna*, psychologja postaci. Struktura psychiczna, a nie asocjacja elementów, nie stosunek współrzędności elementów psychicznych, lecz stosunek hierarchji, subordynacji, a przedewszystkiem autonomja życia psychicznego — oto centralne twierdzenia kierunków psychologji, opartych na pojęciu struktury.

W językoznawstwie powstała szkoła strukturalna, mająca swój organ międzynarodowy. Szkoła ta zerwała całkowicie z tradycyjnym atomizmem, genetyzmem i naturalizmem w badaniach językoznawczych, a oparła się na badaniu „wartości sensowej" dźwięków. Językoznawstwo porównawcze tej szkoły przekreśliło systematykę języków, opartą na domniemanem pochodzeniu, a oparło ją na wspólnej strukturze językowej. Powstały w ten sposób grupy językowe, nie pokrywające się wcale z dawnem grupowaniem według pochodzenia. Tak więc przedstawiciele tego kierunku dowiedli niezbicie wspólność strukturalną języków bałkańskich (albański, grecki i t. d.), eurazyjskich (słowiański, tatarski, jakucki i t. d.), które przy systematyce genetycznej nigdy nie były łączone. Jakie są przyczyny tej wspólnoty strukturalnej, językoznawstwo tem się nie zajmuje, lecz jedynie ją ustala.

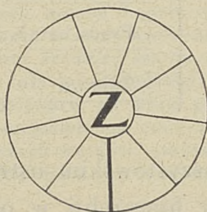
W pedagogice pojęcie struktury okazało się niezwykle użyteczne. Cała różnica między szkołą bierną a aktywną — twierdzą współcześni pedagodzy — opiera się na wewnętrznej strukturze nauczania. Nie treść (n. p. roboty ręczne) świadczy o szkole, że jest

aktywną, lecz właśnie *struktura nauczania*. (Nauczanie łaciny może opierać się na aktywności).

Jeżeli szkoła bierna opierała swą organizację na mechanicznej ogólności, (którą jeżeli co łączyło — to wzór, podany przez nauczyciela dla przeciętnego, więc abstrakcyjnego ucznia) to szkoła aktywna oparta jest na konkretnej całości, związanej wspólnem zagadnieniem. Każdy członek tej wspólnoty jest niezastąpioną indywidualnością, mającą właściwą funkcję. Tutaj mówca naszkicował dwa schematy.



Schemat szkoły biernej



Schemat szkoły aktywnej
Promienie: funkcje członków wspólnoty.
Wewnątrz wspólne zagadnienie.
Nauczyciel jest jednym z członków wspólnoty.

Na przykładzie szkoły biernej i aktywnej prelegent szeroko scharakteryzował pojęcie struktury i, reasumując wyniki, podał trzy zasadnicze elementy składowe tego pojęcia wogóle, a od strony pedagogiki w szczególności naświetlone.

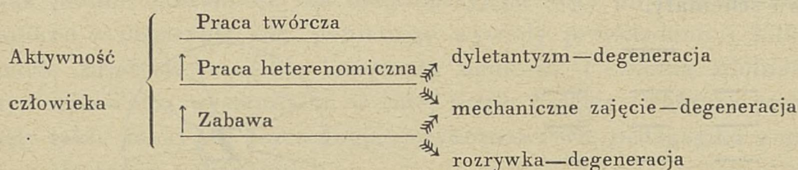
Temi elementami składowemi struktury są:

1. M o m e n t   k o n k r e t n e j   c a ł o ś c i — przeciw atomizmowi nauk humanitarnych. Zasada konkretnej całości w wychowaniu przechodzić może w fazę niebezpieczeństwa i zwyrodnienia, a jest nią ideologiczny monizm np. w formie szkoły totalnej, istniejącej w totalnem państwie. Konkretną strukturalna całość nie ma nic wspólnego ze szkołą totalną. Niebezpieczeństwo monizmu przy całości strukturalnej nie istnieje. Zasada całości nie przekreśla indywidualności, lecz jest z nią nierozłączna. Zasada konkretnej strukturalnej całości i zasada totalności opierają się na dwóch różnych podstawach (w pierwszej — *integritas*, w drugiej — *universitas)*.

2. M o m e n t   h i e r a r c h j i — przeciw genetyzmowi i współrzędności w naukach humanistycznych. I ta zasada może ulec degeneracji. Przykładem hierarchji strukturalnej jest wyłożona w *Podstawach pedagogiki* linja rozwojowa aktywności człowieka: z a b a -

wa, praca heterenomiczna, praca twórcza. Jeżeli zabawa nie jest przeniknięta pracą, wyradza się w rozrywkę. Praca, nieprzeniknięta twórczością, staje się mechanicznem zajęciem. Z drugiej strony zabawa, zbyt wcześnie przechodząca w pracę, jest mechanicznem zajęciem. Praca, zbyt wcześnie przechodząca w twórczość, prowadzi do dyletantyzmu.

Degeneracja następuje wtedy, gdy wyższy stopień owładnie niższy. Przykład ten da się zilustrować następująco:



W faszystowskim ustroju mamy klasyczny przykład degeneracji zasady hierarchji w organizacji szkolnictwa, przeprowadzonej przez *Gentilego.*

3. Moment autonomji — przeciw naturalizmowi.

W pedagogice znajdować może swe zdegenerowanie wówczas, kiedy zewnętrzne, narzucone cele rujnują swoiste autonomiczne prawa, kierujące wykształceniem i szkolnictwem. Szkolnictwo i wykształcenie kształtują się według tych własnych praw strukturalnych. Kto, nie licząc się z niemi, narzuca cele z zewnątrz, cele obce — ten rujnuje wewnętrzną strukturę szkolnictwa, nie realizując własnych zamierzeń. Nie znaczy to jednak, że autonomja szkolnictwa ma być rozumiana jako swoista autarkja. Taka formalistyczna autarkja jest również degeneracją zasady autonomji.

Wszystko, co dotąd powiedziano o strukturze szkolnictwa i o zasadach, tworzących tę strukturę, dotyczy nietylko wewnętrznego życia szkoły, lecz również stosunku nauczyciela do szkoły, stosunku szkoły do innych szkół, wreszcie stosunku szkół i nauczycieli do władz szkolnych. Dziedzina szkolnictwa bowiem nie da się rozłożyć na atomistyczne elementy. Zgodnie z zasadą konkretnej całości każda gałąź tej dziedziny spełnia określoną, niezastąpioną funkcję, skierowaną do wspólnego jądra struktury szkolnictwa, którem jest kultura jednostki i społeczeństwa.

Warszawa. *Saturnin Racinowski.*

Z RUCHU PEDAGOGICZNEGO ZAGRANICĄ

WALKA O GRUNTOWNE NAUCZANIE W ROSJI

Szkoła przeważnie nie dotrzymuje kroku olbrzymiemu postępowi naszego kraju. Zwolennicy teorji „obumarcia szkoły" usiłowali oprzeć całą pracę szkoły na tak zwanej „metodzie projektów", co prowadziło tylko do ruiny szkoły. Centralny Komitet partji w sposób najbardziej stanowczy sprzeciwił się wymienionym tendencjom, które były rozpowszechnione także wśród licznego odsetka pracowników oświatowych, gdyż one (tendencje) prowadziły do ruiny szkoły, do całkowitego rugowania ustalonych programów (w oryginale: „Jaki mógł być program, kiedy propagował się „system projektów"?"). Zaznacza się, że z wymienionemi tendencjami „systemu projektów" trzeba zerwać i powrócić do szkoły, opartej na normalnej lekcji, zwykłym podręczniku i ustalonym rozkładzie godzin, gdyż tylko przy tych warunkach można będzie według norm kształcić i wychowywać młodzież. Dotychczas było bardzo wiele usterek w naszem szkolnictwie. Młodzież po ukończeniu nawet średniej szkoły robiła rażące błędy w piśmie i można było spostrzec poważne luki w wiadomościach z różnych przedmiotów. Przy naszych wspaniałych zwycięstwach na polu gospodarczem, z powodu których cieszy się nasz kraj i nasi przyjaciele na całej kuli ziemskiej i które zmuszają do zastanowienia się nawet naszych wrogów, zmuszeni jesteśmy na początku roku 1936 stwierdzić, że wyniki pracy naszej szkoły są niedostateczne.

Najpierw trzeba usunąć braki w nauczaniu języka rosyjskiego, bo takowy jest podstawą wszystkiego innego. Szkoła zbyt mało pracuje nad kulturą języka. Trzeba udowadniać takie proste rzeczy jak konieczność dyktanda, głośnego czytania, przepisywania, rozbiorów według części zdań i części mowy, nauki wierszy napamięć i t. d. Nasza młodzież wychowuje się w zupełnie odmiennych warunkach od młodzieży innych krajów. Samo otoczenie — entuzjazm, patos, socjalistyczna rywalizacja, dążenie do największej wydajności w pracy — wychowuje w naszej młodzieży czułość na wymienione pierwiastki, specjalne uzdolnienia i zapał do pracy szkolnej. W szkole trzeba dążyć do czystości, do zewnętrznego porządku, które są ważnemi czynnikami w zaszczepianiu kulturalnych nawyków u młodzieży.

Powyżej podałem streszczenie artykułu p. t. „Walka o gruntowne nauczanie — zasadniczy cel szkoły" z dwumiesięcznika „Pedagogiczeskoje Obrazowanje (Nr. 1/1936) bez osobistych komentarzy. Uważam, że takowe są zbyteczne dla kulturalnego czytelnika. Warto zaznaczyć, że artykuł jest pióra Wolina, zastępcy Komisarza Oświaty i na podstawie tego szczegółu można sądzić o ciężarze gatunkowym wypowiedzianych w artykule poglądów. Czasopismo, z którego artykuł zaczerpnąłem, jest organem Wydziału Kształcenia Nauczycieli, wychodzącym w Moskwie.

Fakt godny odnotowania, że materjalista i kosmopolita twierdzi, iż podstawą wszystkiego jest język ojczysty (w odniesieniu do szkoły powszechnej i średniej).

Hoduciszki (woj. wileńskie). *Stanisław Chomiczewski.*

PRZEDŁUŻENIE OBOWIĄZKU SZKOLNEGO W BELGJI

Na podstawie dekretu króla Leopolda III z 31 lipca 1935 r. został w Belgji obowiązek szkolny przedłużony do 16 roku życia. Nie jest to pierwszy wypadek przedłużenia obowiązku szkolnego. Dokonano tego już w Stanach Zjednoczonych A. P. i Anglji. Również Niemcy szukają obecnie nowych form wychowawczych, które objęłyby młodzież, kończącą 14 rok życia. Jest to zagadnienie o tyle ważne, że w dobie dzisiejszego bezrobocia młodzież, kończąca szkołę powszechną, pozostaje bez opieki wychowawczej, którą dawniej sprawował mistrz, u którego młodociani terminowali.

DZIECKO A SZTUKA DRAMATYCZNA

W jednej z dzielnic Manchesteru został oddany dzieciom do dyspozycji teatr, mogący pomieścić 250 widzów. Sztuki są napisane, wyreżyserowane i grane przez dzieci. Podobne próby były dokonywane również w Polsce, gdzie przy współpracy teatru ze szkołą (Bydgoszcz, Wilno), wyzyskano teatr jako czynnik wychowawczy i kształcący. Harcerstwo francuskie wyodrębniło grupę t. zw. *Comédiens routiers*, której duchowym przewodnikiem jest *Léon Chancerel*. Grupie tej chodzi o 1. zdobycie solidnej techniki dramatycznej, 2. odkrycie formy teatralnej młodej i żywej, która zwalczałaby indywidualizm, snobizm i dyletantyzm, a wzamian za to ukształtowałaby osobowość zbiorową, 3. stworzenie ruchomego materjału scenicznego, który umożliwiłby danie przedstawień na przedmieściach i na prowincji. *Comédiens routiers* mogą się już poszczycić pewnym swoim dorobkiem. Dali wiele wartościowych przedstawień na prowincji, często na wolnem powietrzu. W repertuarze swoim mają Scribe'a, Molière'a, Arystofanesa, Sofoklesa. Powstała nawet szkoła reżyserów-harcerzy, w której uczy się w chwili obecnej 30 harcerzy.

Harcerstwo polskie również nie zaniedbuje dziedziny teatru, jak to wykazał ostatni zjazd w Spale. Wiele komend może się wykazać wcale dobremi zespołami, np. harcerstwo bydgoskie, które pod reżyserją p. Chmielarskiej dało inscenizacje wierszy Kasprowicza, widowisko na bardzo wysokim poziomie artystycznym. O ile u nas są to próby poszczególnych ośrodków, które powstały samorzutnie, o tyle we Francji widać organizację zgóry, która swym zasięgiem zamierza objąć cały kraj. Z tego względu praca *Comédiens routiers* zasługuje na uwagę.

KULT MYŚLI ODWETOWEJ W NIEMCZECH

W Jenie i Sztutgarcie zostały otwarte niedawno dwie ciekawe wystawy, które mają za jedyne zadanie ugruntować zrozumienie dla konieczności istnienia stałego pogotowia bojowego w szerokich masach niemieckich, a zwłaszcza wśród młodzieży. Eksponaty obu wystaw zostały z tego względu zestawione w taki sposób, żeby mogły na widzu wywrzeć należyty efekt. Na eksponaty złożyły się: książki treści wojennej, plakaty, afisze, obrazy, rysunki i t. d. Atrakcją wystawy w Sztutgarcie są rysunki kanclerza Hitlera, przedstawiające motywy wojenne.

Podobne wystawy zostaną w najbliższym czasie przygotowane w całym szeregu innych miast niemieckich.

ROK POBYTU NA WSI DLA ABSOLWENTÓW SZKOŁY POWSZECHNEJ

W marcu 1934 r. zapoczątkował pruski minister oświaty t. zw. „rok pobytu na wsi" dla absolwentów 8-letnich szkół powszechnych. Jest to próba zupełnie nowa, nie pozbawiona trudności. Trzeba było wyszkolić odpowiedni personel nauczycielski. Nie zdawano sobie też sprawy, jak się do tej próby ustosunkują wieśniacy, którzy mieli obowiązek zatrudniać młodzież przez kilka godzin dziennie pracą na roli.

Do pracy wychowawczej na wsi nad absolwentami szkół powszechnych, zgrupowanych w t. zw. Landjahrheim'ach, zgłosiło się 4000 nauczycieli, z których przyjęto 1 400 ze względu na ich zdolności sportowe, stan zdrowia i talent pedagogiczny. Przygotowanie do tej pracy odebrali w 14 czterotygodniowych obozach, gdzie mieli wykazać swoje uzdolnienia do pracy na wsi.

W pierwszym roku tej ciekawej próby zgrupowano w Landjahrheimach 22 000 młodzieży. Wieśniacy początkowo z nieufnością patrzeli na pomoc, jaką mieli im dać mieszczuchy, nieprzyzwyczajeni do pracy na roli. Z czasem jednak ta nieufność zniknęła, gdy spostrzegli zapał i dobrą wolę młodzieży miejskiej. Trudności wychowawcze były w pierwszym miesiącu pobytu młodzieży na wsi, kiedy, nieprzyzwyczajona do nowych form życia i pracy, często się buntowała.

Nowa próba zainicjowana w Prusach zetknięcia młodzieży wielkomiejskiej z życiem ludu, z ziemią i przyrodą nie jest pozbawiona wartości wychowaw-

czych. Wywrze też dodatni wpływ na zdrowie fizyczne i moralne młodzieży, która w mieście dla braku zajęcia często schodziła na bezdroża. Polityce, rządzącej w Niemczech, roczne obozy pracy na wsi dostarczą karnych obywateli, wyszkolonych w atmosferze idei narodowoo-socjalistycznych.

UNIWERSYTETY LUDOWE W ISLANDJI

Islandja posiadała już w średniowieczu wysoko postawione szkolnictwo, które upadło z chwilą, kiedy Islandja utraciła niepodległość. Wielka rewolucja francuska zapłodniła u ludów europejskich dążenie do wolności, wpływ jej dotarł również na daleką północ, gdzie działał patrjota islandski Jon Sigurdsson (1811—1879). Od r. 1880 posiada Islandja ustawę o powszechnym obowiązku szkolnym. Wślad za tą ustawą poszło tworzenie uniwersytetów ludowych, których pionierem był Sigurdur Thorolfsson. W r. 1900 założył na zachodzie Islandji pierwszy uniwersytet ludowy, do którego zapisało się 15 uczniów. Liczba uczniów wzrosła do 60, a z czasem powstało więcej szkół tego typu. Szkoły te mają wielkie znaczenie dla rozwoju życia społecznego, gdyż dla wielu wieśniaków, rozproszonych po wyspie, są one jedyną okazją nawiązania bezpośredniego kontaktu. Uniwersytety ludowe w Islandji nie są związane z pewnym ruchem religijnym, jak to jest w Danji, ale służą potrzebie kultury i kształcenia. W chwili obecnej posiada Islandja 6 uniwersytetów ludowych, w których kształci się 400 młodzieży obojga płci. Program obejmuje naukę języka islandskiego, arytmetykę, język obcy (duński, angielski lub niemiecki), geografję, zoologję, botanikę, biologję, nauki społeczne, roboty ręczne, rysunek, gimnastykę, sport. Usługi osobiste jak pranie, sprzątanie, gotowanie, wykonują uczniowie sami.

Społeczność szkolna, do której należą nauczyciele i uczniowie, zbiera się raz na tydzień wieczorem, by przedyskutować różne zagadnienia polityczne, religijne, kulturalne, artystyczne, literackie, ekonomiczne i t. p. Wieczory te mają rozwinąć osobowość wychowanków. Zdanie każdego zostaje uszanowane. Czasem w takich wieczorkach o charakterze literackim i artystycznym bierze udział miejscowa ludność.

MIĘDZYNARODOWE KONGRESY

XI MIĘDZYNARODOWY KONGRES PSYCHOLOGJI odbędzie się w roku bieżącym w Madrycie od dnia 6 do 12 września. Program kongresu przewiduje a) *symposia*, które prowadzić będą wybitni psychologowie. Referaty, objętości 4000—5000 słów, ukażą się w druku przed kongresem, b) konferencje w składzie 8—10 członków celem przedyskutowania pewnych ściśle określonych zagadnień, c) odczyty z dyskusją na tematy aktualne (czas trwania: 45 min.), d) komunikaty indywidualne (streszczenia objętości około 100 słów). Oficjalnemi językami kongresu są francuski, angielski, niemiecki, hiszpański i włoski. Przygotowuje się także wystawę aparatów pracowni psychologicznych, testów, publikacyj i t. p. Adres biura kongresowego: Instituto Nacional de Psicotecnia Madrid, Alberto Aguilera 25.

VII KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA odbędzie się w roku bieżącym w Cheltenham (Anglja) od dnia 31 lipca do 14 sierpnia, pod hasłem „W y c h o w a n i e i w o l n o ś ć“. (Dyskusje nad podstawami wolnego społeczeństwa). Tematy: Kształtowanie indywidualności. Indywidualność a rodzina, naród, ludzkość. Ekonomja polityczna a wolność. W osobnych komisjach omawiać się będzie sprawę kształcenia nauczycieli, egzaminów, psychologji wychowania itp. Przewidziane są także kursy np. z dziedziny nowych metod: *Decroly*, *Weerkplaatz*, projektów, twórczości artystycznej, rytmiki itp. Organami Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania są: *The New Era*, London W. C. I., 29 Tavistock Square: *Pour l'Ere Nouvelle* Paris V-e, Musée Pédagogique, 29 rue d'Ulm. O informacje, dotyczące kongresu, można się zwracać prócz do wyżej podanych wydawnictw także do sekretarjatu polskiej grupy M. L. N. W.: p. H. Kuropatwińska, Warszawa, ul. Grójecka 45, m. 12. *K.*

UWAGI DYSKUSYJNE

„Zajęcia ciche w szkole, posiadającej komplety". (Nr. 8/1936)

W związku z dołączonemi do artykułu rysunkami pragnę wypowiedzieć się co do ich treści i strony estetycznej, wreszcie nadmienić, kto mógłby być autorem podobnych rysunków.

1. Weźmy pod rozwagę treść dwóch pierwszych rysunków na stronie 260, podpisanych: *Nie kradnij* i *Opowiadanie z niedokończoną treścią.* Wydaje mi się, że rysunki te są pomyślane na wzór testów przyczyn i skutków Dawida i testów Masselona. Uderza mnie silnie wysokie podobieństwo treści tych rysunków do treści rysunków, zamieszczonych na stronie 193 *Psychologji pedagogicznej* Rowida w dziale, traktującym o testach przyczyn i skutków Dawida. Lecz nie o to mi chodzi szczególnie. Czy rysunki te są oryginalne czy nie, to sprawa inna; wartość rysunków w nauczaniu wogóle jest przez nauczycielstwo doceniana. Chodzi mi natomiast o samą treść rysunków. Przypomnijmy ją sobie: „Ładne jabłka rosły w ogrodzie sąsiada. Franek dawno miał chęć na nie. Pewnego dnia sąsiad, sąsiadka i wszyscy z domu wyjechali na pole. Franek odszukał dziurę w płocie i myk do ogrodu. Kiedy napchał już pełne kieszenie, ogląda się i zobaczył Burka. — Franek w nogi — Burek za nim i..."

Pomijając niezbyt trafną stronę językową tego opowiadania, zaznaczam, że treść jego jest wręcz niepedagogiczna. Oto Franek tylko czyha na zdobycie ładnych jabłek sąsiada. Nadarzyła się sposobność. Franek „odszukał" dziurę w płocie i przez nią dostał się do ogrodu, gdzie skradł wiele jabłek. „Odszukał" dziurę, czyli że i dawniej przez nią przechodził do ogrodu celem rwania cudzych jabłek. Cóż za nauka płynie z takiego opowiadania dla dzieci wiejskich? Oto tylko przypomina się dzieciom ich „bohaterskie" wyczyny i niejako skłania do ponownych prób kradzieży, ale z coraz to większą sprawnością tak, aby Burek nie mógł ugryźć w nogę w czasie ucieczki ze skradzionemi jabłkami. Nie potrzebuję chyba nadmieniać, że dzieci wypróbują swe „zdolności" nawet tego samego dnia, kiedy będą wracały we wrześniu ze szkoły po takiej pouczającej lekcji. A o Burka niema obawy. Znajdzie się zapewne niejeden chłopiec, który pouczy, jak trzeba go unieszkodliwić. Odpowiednia chwila i sposób dostania się do ogrodu to rzeczy znane, gdyż były przerabiane na lekcji. A więc nie nauka z takiego obrazka, lecz zepsucie i to wielkie.

Podobnie niepedagogiczne jest opowiadanie o przygodzie Franka na str. 260 („... Franek uwiesił się z tyłu powózki. Woźnica podciął konia. Wóz szarpnął. Franek jak długi upadł na ziemię. Potłukł sobie kolana i pokaleczył twarz i ręce. — Kulawy i z płaczem wracał do domu"). Po takiej lekcji niejeden uczeń pomyśli: „Bo Franek

był niezdara; ja napewno nie spadnę"... I gdyby nadarzyła się mu sposobność przy powrocie ze szkoły, to udowodniłby grupie dzieci, że ma rację. I co za korzyść z takiej lekcji?...

Kiedy mówię o treści obrazków, to jeszcze przypomnę, co za straszne spustoszenie w duszach dzieci siał taki *Tajny Detektyw*. Przecież on poprostu pouczał, jak trzeba kraść czy włamywać się do kasy. A czy dzieci nie czytały go z największą przyjemnością? Przecież zło lgnie do dzieci łatwiej niż dobro. Oczywiście, nie posądzam kol. K. o złą wolę, lecz przypominam, jak wielkie w skutkach może być takie postawienie sprawy. — A jaka powinnaby być treść podobnych obrazków?

Treść obrazków należy podawać w formie pozytywnej, a nie negatywnej (wyjątki mogą zachodzić w klasach najwyższych przy odpowiednich jednak tematach). O czystości ucznia będę mówił na podstawie obrazka, przedstawiającego ucznia czystego a nie brudasa z wyglądem djabełka. O odpowiednim mundurku ucznia opowiem, posługując się wzorem ucznia dobrze ubranego, a nie obszarpańca i ostatniego niechluja w klasie. Mając na myśli opowiadanie o Franku, co skradł jabłka sąsiadowi, możnaby pomyśleć o takiej np. treści: „Franek lubi jabłka. Ale cóż, kiedy rodzice jego poza śliwkami innych owoców nie posiadają. A tu u sąsiada widzi Franek na jabłoniach prześliczne i już dojrzałe jabłka. Franek, chłopiec grzeczny, prosi ojca, aby mu pozwolił zanieść koszyk śliwek sąsiadowi, co ich właśnie całkiem nie posiada. Otrzymawszy śliwki, zaniósł je sąsiadowi, który przyjął je z rąk Franka z wielką radością. Wzamian za śliwki...." Chodzi mi tu o wymianę owoców na wsi, co bardzo często widziałem, i o sposób zdobycia jabłek przez Franka, choć nie nawskroś etyczny. Dojrzałość lub niedojrzałość jabłek ma też swoje znaczenie.

Inna treść: „Franek przechodził do szkoły koło płotu gospodarza, przy którym rosła wielka jabłoń. Często widział śliczne i dojrzałe jabłka, leżące tuż przy płocie. Choć lubił jeść jabłka, nigdy ich nie podnosił z ziemi ani nie rwał z jabłoni. Wiedział bowiem dobrze, że to są cudze jabłka, a cudzych rzeczy brać nie należy. O tej dobrej stronie Franka wiedział właściciel jabłek. Kiedy Franek przechodził koło jego sadu, a było to właśnie w czasie rwania jabłek...." Oto Franek otrzymał jabłka, ale zato, że ich nie ruszał samowolnie. Gdyby w toku lekcji wyszły najaw jakieś kradzieże jabłek przez dzieci szkolne i inne, to nauczyciel powinien w sposób pedagogiczny wykazać, że kradzież to cecha ludzka, nieetyczna. Podkreślam jednak z całym naciskiem, że nie wolno nauczycielowi rozwodzić się nad ujemnemi stronami życia ludzkiego (np. kradzież i więzienie).

Treść drugiego, omawianego przeze mnie krytycznie, obrazka *(Przygoda Franka)* mogłaby być naprzykład taka: „Po ukończonych lekcjach szkolnych wracał Franek do domu. A miał do domu

daleko, gdyż przeszło trzy kilometry. A tu zauważył jadącego powózką gospodarza. Wpadł na dobrą myśl. Oto podszedł do owego gospodarza, ukłonił się grzecznie i poprosił, aby go wziął na powózkę, gdyż akurat i gospodarz i on zdążają w tym samym kierunku. Gospodarz popatrzył dobrotliwie na Franka i...." (albo nauczyciel zakończy, zależnie od sensu opowiadania i wytkniętego celu). Sądzę, że myśl moja jest całkiem jasna. Na takiem tle opowiadania można wspomnieć dzieciom i o tem, że czepianie się wozów, samochodów jest niebezpieczne. Czynimy to jednak w sposób pedagogiczny t. zn. bez głębszej analizy rzeczy niewłaściwych, niezgodnych z zasadami postępowania ogółu ludzi. Wykonywanie obrazków porównawczych (treść pozytywna i negatywna) nie jest wskazane, ewent. w klasach najstarszych przy odpowiednich tematach.

Tyle, co do treści obrazków, z silnem podkreśleniem, że treść ich powinna mieć w zasadzie charakter pozytywny. Wiem o tem, że nawet obrazki książkowe nie są odpowiednie, że samo życie daje jak naprzekór wiele ujemnych przykładów w tym względzie, ale to nas nie zwalnia od obowiązku podchodzenia do duszy dziecka z odpowiedniej strony, przynajmniej w okresie szkolnym, jeżeli w późniejszem jego życiu będzie to niemożliwe.

2. Obrazek powinien być estetyczny. A już przedewszystkiem osoby na nim przedstawione powinny mieć wygląd estetyczny. Tej zasadzie przeczą rysunki na str. 259, przedstawiające pracę szewca. Do kogoż podobny jest tam przedstawiony szewc? Przecież to wyjątkowo trafna karykatura rzemieślnika (szczególnie 3 rys.). A dzieci tylko na taki moment czekają; wybuchną salwy śmiechu. A tu przecież chodzi o to, aby dziecko poznało rodzaj pracy danego rzemieślnika i aby ją szanowało. Taki zaś obrazek nie wyrobi należytego kultu dla pracy fizycznej. Nie myślę wcale o zbytniem idealizowaniu tego rzemieślnika, ale niech on będzie przynajmniej taki, jak w rzeczywistości.

3. Byłoby idealnie, gdyby każdy nauczyciel posiadał zdolności rysownicze. Ale tak nie jest. Zdaje mi się dalej, że do wykonania rysunków niejako w stanie dynamicznym (akcja — z ludźmi i zwierzętami) trzeba mieć poważne zdolności rysownicze. Nie mógłbym zaręczyć, czy dzieci (z 75%) pojmą treść rysunków, choćby przedstawionych na str. 258—260. A co jeszcze gorzej, czasem dzieci nie mogą podać na podstawie rysunku nawet nazwy zwierzęcia. Gdyby np. pies (str. 258) miał bardzo mały ogon i mało widoczny na rysunku, to z pewnością dzieci powiedziałyby, że to jest młody wieprzek. (Znane jest żartobliwe, a może prawdziwe, opowiadanie o nauczycielu, który narysowawszy na tablicy anioła, zapytał dzieci, co to jest. Wszystkie zgodnie orzekły, że to jest.... djabeł). Otóż, chcąc powielić obrazki na hektografie, trzeba się upewnić, czy one odpowiadają wszelkim wymogom pedagogicznym. (Gdyby sam nauczyciel

nie potrafił wykonać takich rysunków, a chciałby je mieć koniecznie, to oczywiście mógłby mu je wykonać jakiś zawodowy rysownik). Zapewne kol. K. ma wiele obrazków należytych; obrazki jednak z treścią nieodpowiednią należałoby stanowczo usunąć ze zbiorów.

Inowrocław (woj. poznańskie) *M. Bubniak.*

„Nauka cicha w klasach oddzielnych". (Nr. 3/1936)

W związku z nauką cichą należy zwrócić uwagę na jedną ważną zasadę dydaktyczną, a mianowicie zasadę indywidualizacji w nauczaniu. Statut dla szkół powszechnych nie wymienia wyraźnie tej zasady nauczania, lecz z uważnej interpretacji §§ 39—46 wynika w sposób jednoznaczny, że zasada indywidualizacji musi stanowić jeden z podstawowych warunków właściwej metody nauczania. Przeczytanie artykułu kol. Przewoźnego wprawdzie pozwala na podobną interpretację, lecz jego rozszerzone ramy wymagały m. zd. głębszego ujęcia, jeśli chodzi o zasadę indywidualizacji. Program nauki dla szkół III stopnia podaje dużo argumentów psychologicznych i dydaktycznych, które wspomnianą zasadę stawiają we właściwem świetle. Na str. XX czytamy, że „poznanie i zrozumienie każdego wychowanka zosobna", „właściwy dobór treści i form pracy", i „zarówno treść jak i sposoby nauczania winny być dostosowane do jakości i zakresu sił duchowych ucznia" — stanowią więc ważny i konieczny warunek dobrego nauczania. Ponadto należy w myśl programu „w miarę możności uwzględniać różnicę między poszczególnymi osobnikami w obrębie tej samej fazy rozwoju psychicznego, a więc stosować zasadę indywidualizowania w nauczaniu".

W nauce cichej odgrywa zasada indywidualizowania niezmiernie ważną rolę, gdyż uczeń, pozostawiony samemu sobie, musi pracować samodzielnie, oczywiście pod kierunkiem nauczyciela. Na tem miejscu zwrócę silniejszą uwagę na tempo pracy, jakie uczniowie wykazują podczas nauki cichej. Jest rzeczą znaną, że przebieg pracy ucznia charakteryzuje się pewną krzywą pracy, dla każdego ucznia inną. Wyróżnić można kilka typowych krzywych pracy:

1. Łatwe wdrożenie do pracy, szybkie osiągnięcie najwyższego punktu natężenia i łagodny spadek natężenia pracy.
2. Trudne wdrożenie do pracy, natężenie zachowuje długi czas wysoki poziom i wkońcu gwałtownie opada.
3. Natężenie pracy w każdej chwili inne z licznemi załamaniami.

Prócz tego wyróżnić można inne krzywe, lecz są one skomplikowane. Znajomość tempa pracy uczniów w ogólnym choćby stopniu może oddać przysługę w organizacji pracy umysłowej uczniów i zwiększyć jej wydajność.

Leszno (woj. poznańskie) *J. Mastalerz.*

RÓŻNE WIADOMOŚCI

ZJAZD BYŁYCH WYCHOWANKÓW SEMINARJUM NAUCZYCIELSKIEGO W ROGOŹNIE, WLKP. Z okazji likwidacji zakładu i ostatniej matury urządza się zjazd b. wychowanków w I święto Zielonych Świąt.

Zgłoszenia przesyłać należy na ręce Dyrekcji Seminarjum bezzwłocznie. Program Zjazdu oraz koszty uczestnictwa podane będą zgłaszającym się po wskazaniu adresu.

OBRADY NAUCZYCIELI ABSTYNENTÓW. W przededniu XXI Międzynarodowego Kongresu Przeciwalkoholowego, przewidzianego na rok 1937 w Warszawie, odbędą się interesujące obrady Związku Nauczycieli Abstynentów w Poznaniu z referatami dr. Szafranówny z Poznania nt. *Idea abstynencka w praktyce szkolnej* oraz red. Szymańskiego z Warszawy, delegata Ministerstwa Opieki Społecznej, nt. *Walka z alkoholizmem w szkole i Międzynarodowy Kongres Przeciwalkoholowy w Warszawie*. Obrady toczyć się będą w niedzielę 17 maja, o godz. 11,30 w Poznaniu w sali Starostwa Krajowego, Al. Marcinkowskiego 29 — w ramach VIII Ogólnopolskiego Sejmiku Przeciwalkoholowego, który rozpocznie się tamże tegoż dnia o godz. 10. — Zwracamy jeszcze uwagę na komisję młodzieży kształcącej się, obradującą o godz. 15,30 z referatami p. Sedlaczka z Poznania *Idea abstynencka w harcerstwie*, p. Nieboraka z Poznania *Starsze harcerstwo a walka z alkoholizmem* i p. Kurtzmanna z Warszawy *Metody walki z alkoholizmem na terenie wyższych uczelni*. Warto zatem w dniu tym przybyć do Poznania! — Szczegółowym programem służy Związek Nauczycieli Abstynentów, Poznań, ul. Podgórna 12b.

W ZWIĄZKU Z OTWARCIEM KOLEJKI NA KASPROWY. Pan Minister Komunikacji płk. dypl. Ulrych przyjął w obecności wiceministra Bobkowskiego na półtoragodzinnej audjencji delegację prezydjów: Ligi Ochrony Przyrody, Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego z Sekcją Ochrony Gór tegoż Towarzystwa oraz Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Prezes P. T. T. prof. Goetel poinformował szczegółowo pana ministra o projektach Parku Narodowego w Tatrach i o poczynionych przez P. T. T. krokach prawnych, zmierzających do ograniczenia wywłaszczonych na rzecz towarzystwa, budującego kolejkę, terenów. Prezes L. O. P. prof. Hryniewiecki przedstawił piętnastoletnią pracę Państwowej Rady Ochrony Przyrody i sprawę jej dymisji, wywołanej przez budowę kolejki. Wiceprezes P. T. K. prof. Patkowski był rzecznikiem opinji Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego o polityce turystycznej Ministerstwa Komunikacji. (Zniżki turystyczne, Liga Popierania Turystyki). Przewodniczący Sekcji Ochrony Gór Oddz. Warsz. P. T. T. ppłk. Korniłowicz zobrazował początki Sekcji Ochrony Tatr, powstałej przed 25 laty i jej odrodzenie w formie Sekcji Ochrony Gór przy Oddziałach P. T. T.

Pan wiceminister Bobkowski umotywował udzielenie koncesji na budowę kolejki względami gospodarczemi, zapewnił przytem, że na szczycie Kasprowego Wierchu, poza budynkiem stacyjnym, przewidziana jest jedynie budowa stacji meteorologicznej, oraz ścieżek ze stacji na przełęcz i ze stacji na szczyt.

Pan minister Ulrych oświadczył, że budowa kolejki, którą zastał, obejmując swój urząd, będzie doprowadzona do końca. Na przyszłość zapewnił życzliwe poparcie realizacji Parku Narodowego w Tatrach.

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24